

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

JULIANO MARCELINO DEITOS

**AGENDA PÓS-MODERNA E EDUCAÇÃO: INFLUÊNCIAS NAS
DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS PARA A
EDUCAÇÃO BÁSICA- DCNs/10**

**PONTA GROSSA
2014**

JULIANO MARCELINO DEITOS

**AGENDA PÓS-MODERNA E EDUCAÇÃO: INFLUÊNCIAS NAS
DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS PARA A
EDUCAÇÃO BÁSICA – DCNs/10**

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Área de concentração: Educação. Linha de Pesquisa: História e Política Educacionais.

Orientadora: Profa. Dra. Gisele Masson

**PONTA GROSSA
2014**

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

D324 Deitos, Juliano Marcelino
Agenda pós-moderna e educação:
influências nas Diretrizes Curriculares
Nacionais Gerais para a Educação Básica –
DCNs/10/ Juliano Marcelino Deitos. Ponta
Grossa, 2014.
128f.

Dissertação (Mestrado em Educação -
Área de Concentração: Educação),
Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Orientadora: Prof^a Dr^a Gisele Masson.

1.Política educacional. 2.Agenda
pós-moderna. 3.Diretrizes Curriculares
Nacionais Gerais para a Educação Básica.
4.Marxismo. I.Masson, Gisele. II.
Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Mestrado em Educação. III. T.

CDD: 372.19

TERMO DE APROVAÇÃO

JULIANO MARCELINO DEITOS

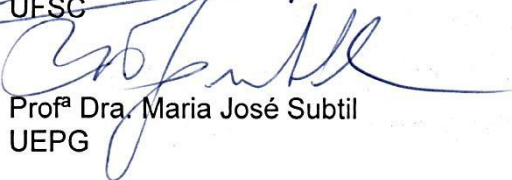
AGENDA PÓS-MODERNA E EDUCAÇÃO: INFLUÊNCIAS NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA – DCNs/10

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador (a)


Profª Dra. Gisele Masson
UEPG


Profª Dra. Patricia Laura Torriglia
UFSC


Profª Dra. Maria José Subtil
UEPG

Ponta Grossa, 12 de março de 2014.

Dedico àqueles que lutam cotidianamente para superar os condicionantes de divisão social, e, dessa forma, contribuir para a possibilidade da emancipação humana.

Para minha mãe Juceli, porque seu amor e sua força me sustentaram nos momentos difíceis.

AGRADECIMENTOS

Especialmente, agradeço à minha orientadora Profa. Dra. Gisele Masson, pela orientação, pela dedicação e pela paciência. Seus conhecimentos e experiências acadêmicas foram fundamentais para a elaboração desse estudo. Sua competência, seriedade e compromisso com a classe trabalhadora, sobretudo, revelam a pessoa e profissional que é, espero ter correspondido às expectativas.

Agradeço à minha mãe Juceli e minha mãezinha Maria, por tudo o que significa ter pessoas cujo sentimento ultrapassa as barreiras da descrição.

Agradeço à Janaína, a quem devo todo o amor, apoio e paciência, dos quais serviram para alicerçar os tijolos do caminho trilhado até aqui.

Aos professores Profa. Dra. Patrícia Laura Torriglia, Profa. Dra. Maria José Subtil e ao Prof. Dr. Jefferson Mainardes, pelas valiosas contribuições, por ocasião do exame de qualificação.

Meus sinceros agradecimentos aos professores que fizeram parte da minha trajetória acadêmica, em especial, Névio de Campos (PPGE/UEPG), Alessandro de Melo (PPGE/UNICENTRO/UFPR), Adnilson José da Silva (UNICENTRO), Paulo de Nobrega (UNICENTRO), pela amizade e pela oportunidade de compartilhar momentos preciosos no meu crescimento intelectual.

Aos meus amigos, embora não possa aqui nomear todos, com gratidão agradeço ao Evandro Maia Ferreira (pelas aulas sobre ruminantes), Camilo Carnog (pela economia desenfreada), Marcelo da Rocha (pelas escolhas de produtos defumados), Maisa da Cunha (pelo *bakismo*), cito também, Alessandro Pedroso da Silva, Tomas Francisco, Guilhermino Afonso, Hugo Petla, aos amigos do Seminário Cavanis, cito Pe. Paulo Oldair Welter, também, aos colegas de PPGE/UEPG, Janaína Sobzinski, Adriana Antoniacomi, Rommy Salomão, Viridiana Alves de Lara, Silvana Stremel, Selson Garutti, Bernadete Machado Serpe e, especialmente, ao Adriano Charles Ferreira.

Aos companheiros do Grupo de Pesquisa Capital, Trabalho, Estado e Educação: Políticas Educacionais e Formação de Professores - GPCATE, pelas importantes discussões.

Aos funcionários do PPGE, pelo carinho com que me receberam e sempre me atenderam.

À CAPES pelo financiamento.

A fome é a fome, mas a fome que é saciada com carne cozida e consumida com faca e garfo é diferente da fome do que devora carne crua e a come com a mão, com unhas e dentes.

(MARX, 1857)

DEITOS, Juliano Marcelino. **Agenda Pós-moderna e Educação:** influências nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – DCNs/10. 2014, 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2014.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica de 2010 – DCNs/10, na perspectiva de compreender os fundamentos teóricos, a partir das formulações e encaminhamentos da chamada agenda pós-moderna. Procura-se apreender dialeticamente as contradições e antagonismos presentes na relação capital, trabalho e Estado, entendidos como componentes do sistema de sociometabolismo do capital, e suas influências em relação ao debate da denominada agenda pós-moderna na educação. Busca-se evidenciar os limites e possibilidades da educação numa perspectiva materialista histórica e dialética. O estudo é bibliográfico e documental e realiza-se a partir das contribuições teóricas de Marx, Engels, Mészáros, Lukács, Lessa, Tonet, Moraes e outros. No primeiro capítulo, busca-se explicitar as mediações, contradições e antagonismos presentes entre trabalho, capital e Estado e seus desdobramentos para a educação e a formação humana. Busca-se evidenciar as mudanças ocorridas no contexto econômico, político, social e educacional, com base nas produções que discutem o conteúdo abordado no capítulo. A partir disso, utilizamo-nos das contribuições, sobretudo, de: Marx, Engels, Mészáros, Lukács, Tonet, Lessa, Gounet, Kuenzer, Antunes e Pinto. No segundo capítulo, procura-se evidenciar questões pertinentes ao debate da chamada agenda pós-moderna e sua relação com o processo de organização e estruturação do capital, bem como as suas influências para a área da pesquisa educacional no Brasil. Para tanto, destaca-se questões relevantes sobre uma possível gênese das discussões sobre a agenda pós-moderna, conceituação e elementos da sua base ideológica. Autores de diferentes correntes teóricas foram utilizados no estudo, tais como: Anderson, Harvey, Lyotard, Eagleton, Kumar, Freitas, Moraes, Wood, Kaplan e outros. No terceiro capítulo, busca-se analisar quais as influências e fundamentos da agenda pós-moderna estão presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica de 2010 – DCNs/10, as quais correspondem ao Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e a Resolução CNE/CEB nº 4/2010. Nesse sentido, são evidenciados alguns pontos relevantes do processo referente à formulação de tal legislação e a análise das categorias relacionadas aos pressupostos da agenda pós-moderna presentes nos documentos. Foram utilizadas, entre outras, as contribuições de Shiroma, Moraes, Evangelista, Gomes, Tonet e outros. A partir da análise, foi possível identificar algumas influências da agenda pós-moderna nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – DCNs/10, tais como: a) o hibridismo, a volatilidade e a incerteza; b) o multiculturalismo e a descentralização da classe trabalhadora; c) a centralidade da educação na defesa da cidadania e da democracia. Tais categorias demonstraram que a agenda pós-moderna se constitui como uma ideologia estreitamente ligada à necessidade de ampliação do capital que, viabilizada por meio da política educacional, se constitui como uma extensão das mediações de reprodução social.

Palavras-chave: Política Educacional. Agenda pós-moderna. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Marxismo.

DEITOS, Juliano Marcelino. **Postmodern agenda and Education: National General Curriculum Guidelines for Basic Education - DCNs/10.** 2014, 128 f. Dissertation (Masters in Education) - University of Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2014.

ABSTRACT

This research aims to analyze the National General Curriculum Guidelines for Basic Education 2010 - DCNs/10, in order to understand the theoretical foundations, from the formulations and forwards the so call postmodern agenda. It seeks to dialectically apprehend the contradictions and antagonisms in that capital, labor and state relationship, as components of the social metabolism system of the capital, and its influences in relation to the debate called postmodern agenda in education. It seeks to highlight the limits and possibilities of education in historical and dialectical materialist perspective. The study's bibliographic and documentary and takes place from the theoretical contributions of Marx, Engels, Mészáros, Lukács, Lessa, Tonet, Moraes and others. In the first chapter, we seek to clarify the mediations, contradictions and antagonisms present between labor, capital and the state and its impact on education and human development. Seeks to demonstrate the changes in the economic, political, social and educational context, based on productions that discuss content covered in the chapter. From this, we use them for contributions, especially of: Marx, Engels, Mészáros, Lukács, Tonet, Lessa, Gounet, Kuenzer, and Pinto Antunes. The second chapter seeks to highlight pertinent to the debate called postmodern agenda and its relationship to the process of organizing and structuring of capital issues and their influences to the area of educational research in Brazil. To do so, we highlight relevant questions about a possible genesis of discussions about the postmodern elements of its ideological base schedule, and conceptualization. Authors from different theoretical perspectives were used in the study, such as: Anderson, Harvey, Lyotard, Eagleton, Kumar, Freitas, Moraes, Wood, Kaplan and others. In the third chapter, we seek to analyze what influences and foundations of postmodern schedule are present in the National Curriculum Guidelines General for Basic Education 2010 - DCNs/10, which corresponds to the CNE/CEB nº 7/2010e the CNE/CEB nº 4/2010. In this sense, some important points are evident from the proceedings on the formulation of such legislation and analysis of assumptions related to the postmodern present in the documents schedule categories. , Among others, the contributions of Shiroma, Moraes, Evangelista, Gomes, Tonet and others were used. From the analysis, it was possible to identify some influences of postmodern agenda in the National Curriculum Guidelines for General Basic Education - DCNs/10 such as: a) hybridity, volatility and uncertainty; b) multiculturalism and decentralization of the working class; c) the centrality of education in defense of citizenship and democracy. These categories showed that the postmodern schedule is constituted as an ideology closely linked to the need for expanding the capital, made possible through the educational policy constitutes the mediations as an extension of social reproduction.

Keywords: Educational Policy. Postmodern Agenda. National General Curriculum Guidelines for Basic Education. Marxism.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Relação de trabalhos publicados no Brasil sobre a relação entre a agenda pós-moderna e a educação no período de 1994-2011	76
TABELA 2 – Relação da evolução dos trabalhos desenvolvidos entre 1994 e 2011, nos Programas de Pós-Graduação em Educação – PPGE, no Brasil	78

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 –	Autores que abordam a relação entre a agenda pós-moderna e a educação no contexto brasileiro e suas respectivas universidades no período de 1994-2011	76
QUADRO 2 –	Algumas relações entre o sistema de sociometabolismo do capital, a agenda pós-moderna e as DCNs/10	96

LISTA DE SIGLAS

CEB – Câmara de Educação Básica
CNE – Conselho Nacional de Educação
DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais
IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
FUNAI – Fundação Nacional do Índio
MACKENZIE – Universidade Presbiteriana Mackenzie
MEC – Ministério da Educação
UEL – Universidade Estadual de Londrina
UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFAM – Universidade Federal do Amazonas
UFC – Universidade Federal do Ceará
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFPEL – Universidade Federal de Pelotas
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos
UFU – Universidade Federal de Uberlândia
ULBRA – Universidade Luterana do Brasil
UNEB – Universidade do Estado da Bahia
UNESCO – United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization
UNESP – Universidade Estadual Paulista
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba
UNINOVE – Universidade Nove de Julho
UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste Paranaense
UNISO – Universidade de Sorocaba
USP – Universidade de São Paulo
PQE – Programa Qualidade na Escola
PUC-PR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PUC-RS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
 CAPÍTULO 1 – O SISTEMA DE SOCIOMETABOLISMO DO CAPITAL: ENTRE MEDIAÇÕES DE PRIMEIRA E MEDIAÇÕES DE SEGUNDA ORDEM NA FORMAÇÃO HUMANA	 27
1.1 MEDIAÇÕES ENTRE O TRIPÉ: CAPITAL, TRABALHO E ESTADO	29
1.2 A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E AS MUDANÇAS DO (NO) TRABALHO NA (PELA) SOCIEDADE CAPITALISTA	42
1.2.1 Mediações entre trabalho, formação humana e educação	48
 CAPÍTULO 2 – VINHO VELHO EM PIPA NOVA: ENTRAVES DA AGENDA PÓS-MODERNA PARA A EDUCAÇÃO	 58
2.1 AS ORIGENS E OS FUNDAMENTOS DA AGENDA PÓS-MODERNA E A CHAMADA “CRISE DO MARXISMO”	59
2.1.1 Os fundamentos da agenda pós-moderna	70
2.2 A AGENDA PÓS-MODERNA NA PESQUISA EDUCACIONAL BRASILEIRA	75
2.2.1 Agenda pós-moderna, pesquisa educacional e a educação: limites e possibilidades	83
 CAPÍTULO 3 – AS RELAÇÕES ENTRE A AGENDA PÓS-MODERNA E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA	 88
3.1 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA – DCNs/10	90
3.2 REPOSIÇÃO DO VELHO? INFLUÊNCIAS DA AGENDA PÓS-MODERNA NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA	94
3.2.1 O hibridismo, a volatilidade, a incerteza: sociedade da imprevisibilidade	96
3.2.2 A via do multiculturalismo, a emancipação pelo reconhecimento das diferenças e a descentralização da luta da classe trabalhadora	100
3.2.3 A centralidade da educação e uma possível emancipação humana? Implicações dos limites e das possibilidades da defesa da cidadania e da democracia	103
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 108

REFERÊNCIAS	112
APÊNDICE A – Relação Bibliográfica: Referências de teses e dissertações sobre agenda pós-moderna e educação (1994-2011)	120
APÊNDICE B – Figura 1: Mapa com a relação de trabalhos publicados divididos por áreas-temáticas.....	127

INTRODUÇÃO

Os debates educacionais sobre a questão da chamada agenda pós-moderna não podem ser apreendidos sem se considerar as influências e transformações advindas do campo econômico, social, político e cultural. Nesse sentido, é preciso entender quais as concepções que fundamentam a denominada agenda pós-moderna¹ e, também, aquelas que fazem a crítica a ela, sobretudo, as de orientação marxista, com o intuito de analisar como tais concepções influenciam a definição das políticas educacionais para a Educação Básica.

Considerando que as políticas educacionais servem de norteadoras da educação escolar, elas acabam por influenciar na formação dos indivíduos. Tais reflexões podem contribuir, sobretudo, para a formação dos profissionais que irão trabalhar em diferentes níveis e modalidades de ensino, bem como apreender e evidenciar, a partir das relações materiais, as possíveis influências no campo educacional e da política educacional, em específico, para a formação humana.

Nesse sentido, a apreensão dos antagonismos e contradições presentes na materialidade social, resultantes da relação capital, trabalho e Estado, são pertinentes para evidenciar quais fundamentos da agenda pós-moderna estão presentes na educação e nas políticas educacionais, no Brasil, em especial nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica de 2010 – DCNs/10.

A discussão em relação à agenda pós-moderna, no contexto educacional brasileiro, vem se constituindo a partir da publicação de inúmeros trabalhos, decorrentes de pesquisas no campo educacional, no entanto, na área da política educacional, ainda aparece de forma tímida.

A partir da coleta de dados realizada em sites de Programas de Pós-Graduação em Educação, de periódicos online², bem como domínios hospedeiros de produções acadêmicas no campo do debate da agenda pós-moderna em educação, de 1990 até o ano de 2011, foram identificados 96 trabalhos, assim

¹ Para a proposta deste trabalho, concordamos com Wood (1999, p.9) que utiliza a expressão *agenda pós-moderna*¹ por representar melhor o caráter polissêmico do termo pós-modernidade, o qual engloba diferentes e distintas perspectivas teóricas, e, portanto, acreditamos que este conceito se aproxima de uma melhor caracterização do conjunto de suas abordagens.

² Dados os limites deste estudo, optamos pelo levantamento dos artigos publicados em periódicos avaliados em A1 e A2.

distribuídos: 17 artigos em periódicos com qualis A1, 15 em periódicos com qualis A2, 38 teses e 26 dissertações³. A coleta de dados, ou o levantamento de produções foi realizado por meio do acesso às seguintes bases de dados: Biblioteca Digital do Portal Domínio Público, Banco de Teses e Dissertações da CAPES, Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações do Ibict, Portal de Periódicos da CAPES, por meio dos sites das universidades, Programas de Pós-Graduação em Educação e revistas eletrônicas (classificadas no qualis como A1 e A2). A escolha das revistas avaliadas como qualis A1 e A2 se deu pelo limite de tempo para a realização da pesquisa, o qual inviabilizou o levantamento da totalidade de trabalhos publicados nos diversos periódicos da área da educação no Brasil. Do presente levantamento sobre o campo de discussão da agenda pós-moderna em educação, destacamos que há poucos trabalhos que analisam a relação da agenda pós-moderna nas políticas educacionais, sendo estes: Carvalho (2010), Faustino (2006), Masson (2009), Sbardelotto (2009) e Zanardini (2006). Especificamente, o trabalho de Sbardelotto (2009) é o único, dentre os 96 trabalhos, que traz contribuições e análises voltadas para a relação da agenda pós-moderna com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – DCNs/98.

A partir da constatação de que não há uma grande quantidade de trabalhos publicados no Brasil em relação à agenda pós-moderna nas políticas educacionais, o presente estudo procura contribuir para a discussão teórica dessa relação e suas influências nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – DCNs/10.

De acordo com Sbardelotto (2009, p.V), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 1998 – DCNs/98, formuladas pela Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, possui como objetivo primeiro “[...] definir normas, princípios e regulamentações para a elaboração dos currículos das instituições de ensino fundamental no Brasil.” Nesse sentido, se consolida, desde sua formulação inicial, como uma expressão de uma política educacional pertencente a um conjunto maior de políticas definidas pelo Estado. A partir disso, e das contradições advindas do próprio Estado, na sua relação com o capital e o trabalho, torna-se necessária a análise e a apreensão das ideias fundantes presentes nas políticas para a Educação Básica em função dos

³ É possível observar no apêndice A, a relação bibliográfica que contém as referências das teses e dissertações sobre a agenda pós-moderna e sua relação com a educação (1994-2011).

antagonismos presentes em nossa sociedade, como também presentes na própria educação, entendida como um complexo pertencente à totalidade social. Sendo assim, concordamos com Lombardi (2011, p.348), o qual afirma que a educação não se constitui como algo separado da totalidade social, ela deve ser entendida como um aspecto da dimensão social que se desenvolve, a partir das contradições procedidas no interior de um modo de produção determinado e do processo de luta de classes.

A centralidade do debate sobre a função da educação na contemporaneidade, segundo Torriglia (2004), é um importante marco advindo das transformações que ocorreram no mundo nas últimas décadas, dessa forma:

As mudanças no mundo social desafiam, de modo geral, o sistema educacional em seu conjunto, os currículos, a gestão e a organização das escolas e dos institutos, das universidades, entre outros aspectos. Assim, o complexo educativo tem sido fortemente chamado a responder às questões que inquietam e preocupam tanto a pedagogos como a especialistas de distintas áreas do conhecimento, Filosofia, Sociologia, Psicologia, Antropologia, Lingüística, entre outras. (TORRIGLIA, 2004, p.49).

Analisar de forma coerente a educação (e a educação escolar), sua função e centralidade na sociedade, é fundamental para que se possa evidenciar seus limites e possibilidades no processo de construção de uma nova forma de sociabilidade, que promova a verdadeira emancipação humana. Entretanto, no contexto mais amplo da educação escolar, a definição de políticas que definam diretrizes curriculares emerge da necessidade do capital em delinear uma concepção de formação que contribua no processo de sua reprodução social.

Portanto, a necessidade de captar o real, nas mais variadas relações, antagonismos e contradições sucedidas da forma como se organiza a sociedade, independentemente da consciência dos indivíduos, é também apreender e evidenciar o papel da educação escolar na sociedade e, mais especificamente o papel das políticas educacionais, estas entendidas como um campo de disputa de diferentes interesses. Sobre esse aspecto, concordamos com Santos e Azevedo (2009, p.534) ao destacarem que as políticas públicas são resultados da ação humana e sua definição e implementação acontece a partir da estreita relação com o contexto econômico, político, social e cultural dos quais emerge. Portanto, as políticas públicas são influenciadas pelos embates políticos, pelos conflitos e contradições próprios de uma sociedade de classes. (SANTOS; AZEVEDO, 2009,

p.534). Assim, a análise de uma política educacional é fundamental no que diz respeito à sua articulação com a realidade social em sua ampla contraditoriedade e complexidade.

A sociedade, em sua lógica interna de desenvolvimento, é compreendida por Lukács (1976 apud LESSA, 2012) como um *complexo de complexos* e deve ser considerada na sua totalidade.

Lessa (2006a) evidencia três tendências de fundo do desenvolvimento social que contribuem para entendermos a sociedade como *complexo de complexos*: a) a globalização e o desenvolvimento de relações sociais mais genéricas, sem falar no desenvolvimento do mercado mundial e a articulação entre mercados; b) a constituição de sociedades cada vez mais heterogêneas e, nesse sentido, a necessidade de um novo conjunto de instituições sociais; c) a vida social mais desenvolvida, sociedade e indivíduo, pressupõe indivíduos complexos e nesse sentido ações complexas. É por isso que o autor versa, sempre baseado em Lukács, que “uma vida social mais complexa exige indivíduos cada vez mais capacitados. A existência de indivíduos cada vez mais capacitados, por sua vez, é uma das condições para que a sociedade continue na sua evolução.” (LESSA, 2006a, p.57).

Para Lessa (2006a, p.58), essas três tendências levam Lukács a considerar o ser social como um “[...] complexo de complexos. Ou seja, é um conjunto articulado de partes diferentes.” Ainda, o autor destaca que o desenvolvimento dessas tendências, formações sociais, na medida da evolução social, faz com que haja maior articulação entre a vida dos indivíduos, maior heterogeneidade e, desta forma, novas relações, instituições e complexos sociais. Por isso, complementa:

[...] quanto mais diferenciada for internamente uma sociedade, quanto maior a variedade de relações sociais que ela contenha, maior será a articulação das vidas individuais com a história coletiva. É também a este fato que Lukács se refere quando afirma ser o mundo dos homens um complexo de complexos. (LESSA, 2006a, p.58-59).

Concordamos com Masson (2009, p.24-25), ao considerar que a educação adquire sentido, como objeto da reflexão ontológica, na medida em que é analisada como um dos complexos pertencentes do ser da sociedade:

Por isso, é fundamental a análise da educação como um complexo que faz parte de uma totalidade social. Isso significa que não se pode falar de educação em seu aparente isolamento das outras manifestações sociais. A

compreensão da educação em um dado período histórico pressupõe a compreensão do desenvolvimento do conjunto dessa época. (MASSON, 2009, p.25).

Nesse sentido, a análise das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica requer a apreensão dos fundamentos que direcionam as ações educativas em geral, em sua totalidade. Torriglia (2004, p.18), ao analisar comparativamente a reforma educacional na Argentina e no Brasil, comenta que, para a apreensão do processo histórico das reformas educativas devem ser consideradas a sua articulação ao contexto socioeconômico, assim:

As múltiplas relações sociais, em determinado momento histórico são as que constituem e instituem as reformas em questão. Em última instância, são projetos de sociedade que homens e mulheres não somente querem conhecer, mas também influenciar em seu processo de efetivação. (TORRIGLIA, 2004, p.18).

Portanto, partimos do pressuposto justificado no momento histórico da reestruturação da educação na década de 1990, em que a definição de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – DCNs/98 caracterizaram-se, segundo Sbardelotto (2009), como uma tentativa de alinhamento da educação brasileira à lógica do capital e, nesse sentido, as influências da agenda pós-moderna se mostraram veementemente presentes.

Dessa forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – DCNs/10 compõem o conjunto da legislação brasileira resultante do processo de atualização e centralidade das políticas educacionais brasileiras aos processos mais amplos de estruturação da sociedade.

É a partir da reflexão das contradições e antagonismos, advindos da própria realidade que destacamos a questão central da proposta de pesquisa: *“Quais fundamentos da agenda pós-moderna influenciaram a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica?”*.

Portanto, o presente trabalho visa contribuir com o debate da política educacional no Brasil, e tem por objetivo central analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica de 2010 – DCNs/10, na perspectiva de compreender seus fundamentos teóricos, a partir das formulações e encaminhamentos da chamada agenda pós-moderna. Como desdobramento deste objetivo geral, destacamos os seguintes objetivos específicos:

- Apreender, a partir das relações materiais da sociedade, o papel da educação no processo de formação humana.
- Analisar o debate em relação à agenda pós-moderna, a partir dos diferentes posicionamentos, ou seja, daqueles que fazem apologia a um núcleo de ideias da agenda pós-moderna, bem como daqueles que fazem a crítica a esses pressupostos, sobretudo os de orientação marxista.
- Desvelar as possíveis influências da lógica do capital e da agenda pós-moderna nos pressupostos teóricos das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e suas possíveis implicações para a formação humana.

A base teórico-metodológica da pesquisa

A presente pesquisa será fundamentada no materialismo histórico e dialético, pois tal referencial teórico contribui no entendimento da organização do sistema de produção capitalista e seus desdobramentos na educação. A proposta de pesquisa surgiu da necessidade objetiva de examinar as possíveis influências da chamada agenda pós-moderna nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica de 2010 – DCNs/10.

A concepção materialista histórica e dialética busca apreender a realidade com o intuito de contribuir para a potencial transformação da sociedade. O estudo de tal concepção nos ajuda a entender melhor a realidade social porque busca captar as contradições e os antagonismos fundamentais da sociedade. Uma vez que “[...] toda teoria do conhecimento se apóia, implícita ou explicitamente, sobre uma determinada teoria da realidade e pressupõe uma determinada concepção da realidade mesma.” (KOSIK, 2011, p.33), por isso que o entendimento e a clareza de seus fundamentos são importantes para que se tenha melhor conhecimento e desenvolvimento na pesquisa. Portanto, o que se põe em pauta é a necessidade de apreensão de alguns aspectos centrais que contribuem para a análise e discussão do tema abordado.

As contribuições da concepção teórica desenvolvida por Marx e Engels podem ser situadas num período em que predominava o idealismo hegeliano. Frigotto (2001, p.72) comenta que “[...] é impossível pensar em Marx⁴ e sua obra

⁴ É importante salientar que Marx começa a assumir uma concepção materialista quando passa a ser diretor do jornal Gazeta Renana e com isso a ter maior envolvimento com problemas sociais alemães,

sem a imensa contribuição de Hegel, do qual é discípulo e, posteriormente, severo crítico.” O próprio desenvolvimento de uma concepção materialista se tornou de grande relevância, a partir da mudança de concepção, interpretação da realidade e contribuição para o campo da produção do conhecimento. Se para o idealismo as relações, os atos, e a própria realidade são pautados pela consciência, no materialismo o que ocorre é completamente o inverso, já que Marx discorda de que as mudanças no campo da consciência seriam determinantes para a constituição da realidade. Marx contribui para essa análise no *Pós-fácio à segunda edição alemã do volume I d'O Capital*, ao comentar sobre a diferenciação de sua elaboração teórica em relação à de Hegel,

Meu método dialético, em seus fundamentos, não é apenas diferente do método hegeliano, mas exatamente seu oposto. Para Hegel, o processo de pensamento, que ele, sob o nome de Ideia, chega mesmo a transformar num sujeito autônomo, é o demiurgo do processo efetivo, o qual constitui apenas a manifestação externa do primeiro. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem. (MARX, 2013, p.90).

Marx (2003), no *Prefácio à Contribuição à Crítica da Economia Política*, destaca que os homens estabelecem relações sociais a fim de produzir a sua existência e que independem da sua vontade. Assim, considera que o conjunto dessas relações de produção é a estrutura econômica da sociedade, enquanto a superestrutura (formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas, filosóficas) se eleva a partir dessas relações e representa as formas ideológicas pelas quais os homens tomam consciência sobre o conjunto da sociedade. Nesse sentido, Marx (2003) comenta sobre o fio condutor de seus estudos, resumidamente:

[...] na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. (MARX, 2003, p.5).

para isso, Masson (2010, p.86) comenta que apesar de Marx ser bastante próximo do pensamento hegeliano ele se distancia gradativamente dessa concepção ao trabalhar como jornalista na *Gazeta-Renana* (jornal diário publicado em Colônia, de janeiro de 1842 a março de 1843) e pela preocupação com problemas que exigiam uma compreensão mais aprofundada das relações materiais existentes, especialmente ao se envolver na polêmica do “roubo” de madeira no vale do rio Reno. Nesse contexto, tem a oportunidade de questionar o modelo idealista hegeliano a partir da percepção dos problemas concretos da realidade na qual estava inserido.

Entretanto, isso não pode ser apreendido de forma mecânica e determinista, mas como uma relação dialética. Mészáros (2002, p.119), ao fazer uma análise sobre o Estado moderno e a estrutura da sociedade capitalista, comenta que essa relação se constitui por uma “co-determinação”, uma “reciprocidade dialética”.

A respeito disso, a Carta de Engels a Bloch (s. d., 284-286), traz à tona outros aspectos importantes de tais considerações, pois Engels tece comentários em relação à crítica ao *economicismo*:

[...] segundo a concepção materialista da história, o fator que em última instância, determina a história é a produção e reprodução da vida real. Nem Marx nem eu afirmamos, uma vez sequer, algo mais do que isso. Se alguém o modifica, afirmando que o fato econômico é o único fato determinante, converte aquela tese numa frase vazia, abstrata e absurda. A situação econômica é a base, mas os diferentes fatores da superestrutura que se levanta sobre ela [...] também exercem sua influência sobre o curso das lutas históricas e, em muitos casos, determinam sua forma, como fator predominante.

Lukács (2010, p.23) interpreta e comenta sobre esta questão, também pelo fato da obra marxiana sofrer críticas em relação a uma espécie de *determinismo unívoco*, oriundo da esfera econômica, que a absolutiza e coloca em segundo plano os outros complexos da vida social. Sobre isso o autor afirma que:

A base econômica permanece sempre como o momento preponderante; no entanto, isso não elimina a relativa autonomia das superestruturas, fato que se expressa de maneira definitiva na dialética de mútua reciprocidade determinativa existente entre estas e a esfera da economia. As esferas superestruturais da sociedade não são simples epifenômenos da estrutura econômica. Longe de constituírem um reflexo passivo, elas podem agir (ou retroagir) sobre a base material em maior ou menor grau, sempre, entretanto, no interior das “condições, possibilidades ou impedimentos” que esta lhes determina. (LUKÁCS, 2010, p.23).

Dessa forma, podemos ainda buscar interpretação e contribuição para esta questão em Bittar e Ferreira Jr. (2009, p.504) que comentam que essa concepção parte do pressuposto de que a dependência da esfera superestrutural, em relação à base econômica, é o que garante a materialidade social, mas não deve ser apreendida de modo simplista, como um organismo que atua automaticamente. As mudanças no interior de uma instituição superestrutural não podem ser entendidas como resultante apenas da esfera infraestrutural, pois na própria esfera superestrutural ocorrem entre si múltiplas influências que nem sempre são de cunho econômico, estas são movidas também por questões educacionais, religiosas,

culturais e outras. No entanto, os autores ainda nos alertam para a importância da investigação de determinado fato, a partir do desenvolvimento de sua lógica interna, a fim de compreender sua natureza e suas relações concretas com a sociedade.

Nesse sentido, Marx e Engels estabeleceram uma perspectiva teórica que se ampara na concreticidade do real, a partir da ordem material das coisas, não se restringindo aos aspectos fenomênicos. Frigotto (2001, p.73) destaca que a concepção marxiana é “[...] um método que permite a apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica.”

É importante salientar, também, que no materialismo histórico e dialético “[...] não existe uma divisão racional entre as leis do ser e as leis do pensamento; uma-as racionalmente, leva-as à identidade.” (KOPNIN, 1978, p.61). A pesquisa, nessa forma de pensar, precisa começar pelo sensorial-concreto, ou seja, por uma apreensão mais genérica do real. Esta, só se realiza ao alcançar, pelo pensamento, um conjunto de relações, características e aspectos, que são apreendidos numa totalidade⁵. De acordo com Masson (2009, p.32), “analisar a realidade como totalidade, na sua processualidade, contraditoriedade e historicidade, requer a percepção de que ela não é a simples somatória das partes ou a captura de todos os fatos, mas sim um todo estruturado, unidade de complexidade que não se mostra de forma imediata.”

Kosik (2011, p.36, grifo do autor) comenta que:

O todo não é imediatamente cognoscível para o homem, embora lhe seja dado imediatamente em forma sensível, isto é, na representação, na opinião e na experiência. [...] para que possa conhecer e compreender este todo, possa torná-lo claro e explicá-lo, o homem tem que fazer um *detour*: o concreto se torna compreensível através da mediação do abstrato, o todo através da mediação da parte.

⁵ Nesta concepção devemos entender que “totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fator *qualquer* (classe de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido [...] é a teoria da realidade como totalidade concreta”. (KOSIK, 2011, p.44, grifo do autor). A totalidade compreende um todo articulado de máximas relações possíveis num determinado contexto, o agrupamento de fatos articulados entre si, de forma estruturada e que possui desenvolvimento, todavia não é um todo articulado imutável, pois decorre do movimento da realidade.

A produção do conhecimento tem sentido enquanto sua função for a de revelar a realidade com suas contradições; no contraponto da aparência e da essência, o conhecimento se realiza como separação: de fenômeno e essência, do que é secundário e do que é essencial, já que somente por meio dessa separação se pode evidenciar a coerência interna, e com isso, o caráter específico da realidade. “Neste processo, o secundário não é deixado de lado como irreal ou menos real, mas revela seu caráter fenomênico ou secundário mediante a demonstração de sua verdade na essência da coisa.” (KOSIK, 2011, p.18).

Embora Marx não tenha desenvolvido seu método de forma sistemática, preocupando-se apenas em aplicá-lo, algumas categorias centrais se fazem presentes para a análise do real e produção do conhecimento. No entanto, tais categorias não são e não devem ser apreendidas de forma mecanicista, pois é o próprio processo de análise do real que irá exprimir tais categorias centrais, ou seja, é “[...] a realidade cientificamente analisada é que é adequadamente expressa na “articulação dialética”, conduzida e realizável em uma determinada estrutura lógica *correspondente*.” (KOSIK, 2011, p.180, grifo do autor). Lukács (2010, p.215) destaca que “[...] as categorias como determinações do ser podem se tornar operantes no ser, muito antes de serem reconhecidas teoricamente, sobretudo na práxis social, trazendo à tona, na prática, nas relações que de outro modo nos seriam desconhecidas.” Dessa forma, para desvelarmos a sociedade capitalista, tida como contraditória, antagônica e, em constante movimento, se faz necessária a utilização de uma concepção que apreenda tal movimento.

As categorias do referencial teórico darão, como destaca Kuenzer (1998, p.64), o suporte necessário para o desenvolvimento do trabalho como: a práxis, a totalidade, a contradição e a mediação.

As quatro categorias se constituem como uma base auxiliadora de análise e compreensão da realidade. Segundo Kuenzer (1998), a *práxis* busca a partir do movimento: teoria – prática; abstrato – concreto; mediados pelo empírico, a compreensão da concreticidade do real, ou seja, a superação da análise fenomênica. Para autora, a *totalidade* possibilita uma “[...] concepção de realidade enquanto um todo em processo dinâmico de estruturação e de autocriação, onde os fatos podem ser racionalmente compreendidos a partir do lugar que ocupam na totalidade do próprio real e das relações que estabelecem com os outros fatos e com o todo [...]” (KUENZER, 1998, p.64).

Kosik (2011, p.44, grifo do autor) destaca que “a totalidade concreta não é um método para captar e exaurir *todos* os aspectos, caracteres, propriedades, relações e processos da realidade; é a teoria da realidade como totalidade concreta.” A categoria de *totalidade* significa, a partir das máximas relações possíveis, a apreensão do objeto de pesquisa; também é importante salientarmos que a totalidade não pode ser entendida como processo independente do movimento histórico, ou seja, como algo novo e sem ligações com o passado, pois ela “[...] é um processo de produção e reprodução, de reavivamento e rejuvenescimento” (KOSIK, 2011, p.151), de relações passadas que são integradas no presente, mediante a práxis.

A *contradição* auxilia no entendimento das relações contrárias, e também dos processos resultantes desse movimento. Assim, procura-se “[...] não explicações lineares que ‘resolvam’ as tensões entre os contrários, mas captando a riqueza do movimento e da complexidade do real, com suas múltiplas determinações e manifestações.” (KUENZER, 1998, p.65).

A *mediação* contribui para articular e estudar as mais simples determinações do objeto de pesquisa, pois é importante que se decomponha o todo em partes, para que estas sejam analisadas minuciosamente, a partir de suas relações e conexões com os mais variados aspectos da totalidade. No entanto, Kuenzer (1998, p.65) adverte que esta separação do todo em partes é apenas um recurso para fins de delimitação e análise do campo de investigação, pois, no contexto da materialidade social, nada é isolado, por isso, encerrar os fatos em partes significa privá-los de sentido e explicação.

Sendo assim, a busca e a elaboração de um conhecimento, bem como a apreensão da própria realidade com o auxílio das categorias do método marxiano, torna possível que se estabeleçam condições necessárias à sua transformação. Cheptulin (1989, p.340) advoga, em relação à necessidade, que uma possibilidade só se transforma em realidade quando existem condições determinadas, ou seja, quando se conhece determinadas possibilidades. É a partir da apreensão do real, que se pode interferir no curso objetivo dos acontecimentos e, dessa forma, criar artificialmente condições para acelerar ou refrear sua transformação em realidade. Também, precisamos evidenciar que o conhecimento produzido sobre o real “[...] é apenas uma aproximação mais ou menos ampla do objeto. E os meios espirituais e

materiais dessa aproximação são, por sua vez, determinados pelas possibilidades objetivas da respectiva sociabilidade.” (LUKÁCS, 2010, p.360).

O estudo do referencial teórico é de grande importância para o desenvolvimento de determinada pesquisa, embora devamos ressaltar, a partir de Bittar e Ferreira Jr. (2009, p.506), que é preciso considerar, também, que nenhuma concepção teórico-metodológica é garantia de êxito de qualquer pesquisa. E, no caso da concepção materialista histórica e dialética, se levarmos em conta a forma de trabalho desenvolvida nas análises de Marx, essa afirmativa ganha ainda maior relevância, uma vez que foram poucas as vezes em que ele destinou atenção ao tratamento específico à questão epistemológica, o que, segundo Netto (1998, p. 56 apud BITTAR; FERREIRA JR, 2009, p.506), não foi algo impensado, porém, “se explica pelo fato de que nele o interesse epistemológico está sempre subordinado à direção ontológica da sua reflexão’.”

Desse modo, se considerarmos a concepção elaborada por Marx, se deve ter a vigilância necessária para que não ocorram apropriações mecanicistas e, um estreitamento dogmático entre o referencial teórico e o objeto de pesquisa. A escolha de determinada concepção teórico metodológica evidencia o viés de análise do pesquisador e também apresenta seu posicionamento perante um projeto de sociedade e de formação humana.

Segundo Masson (2012, p.11-12), o materialismo histórico e dialético traz contribuições para a análise sobre as políticas educacionais, considerando: a) que contribui para apreender o significado da política a partir da compreensão da lógica do capital; b) a não separação entre método e teoria; c) a proposição de análise da política a partir de uma totalidade social; d) a busca da apreensão da realidade, a partir da perspectiva de totalidade, das mediações presentes nas partes específicas, a fim de se perceber as contradições presentes; e) que busca desvelar a política em sua essência, o que pressupõe considerá-la como expressão da correlação de forças presentes no processo de definição e implementação; f) que procura articular as determinações que advém do sistema orgânico do capital com suas contradições nos campos científico, tecnológico, econômico, cultural, ético-político e educacional; g) que busca compreender a essência das determinações sócio-ontológicas para delimitar os limites e possibilidades sociais (e educacionais) para a superação da autorreprodução do capital.

Nesse sentido, a concepção teórico-metodológica deve ser considerada como uma posição teórica e política importante para o desenvolvimento da pesquisa. No entanto, ela não pode se sobrepôr ao processo de construção do conhecimento que o pesquisador busca empreender na análise do real, pois ela é construção e parte do conhecimento, é movimento de um mesmo processo. Além disso, para que a pesquisa obtenha resultados mais relevantes, ou seja, para que se tenha, de certa forma, um resultado mais adequado, esses dois pontos são de extrema importância para o bom desenvolvimento de uma pesquisa.

Da organização/exposição da pesquisa

No que diz respeito à organização do texto, a dissertação está estruturada em três capítulos. O primeiro explicita algumas mediações, contradições e antagonismos presentes entre capital, trabalho e Estado e seus desdobramentos para a educação e a formação humana⁶. Nesse sentido, busca-se evidenciar as mudanças ocorridas no contexto econômico, político, social e educacional, com base nas produções que discutem o conteúdo abordado no capítulo. A partir disso, utilizamo-nos das contribuições, sobretudo, de: Marx, Engels, Mészáros, Lukács, Tonet, Lessa, Gounet, Kuenzer, Antunes, Pinto e outros.

A partir da apreensão da organização do *sistema de sociometabolismo do capital*⁷ e a sua vinculação e mediação com o trabalho e o Estado, pôde-se identificar sua estruturação e relação com as chamadas, segundo Mészáros (2002), *mediações de segunda ordem*⁸ e a sua sobredeterminação na *mediação primária*. Isso está intimamente ligado ao processo de (re)estruturação do próprio sistema do capital, às mudanças na forma de organização dos sistemas de produção, onde o

⁶ Embora educação e formação humana pareçam sinônimos, destacamos que, na forma capitalista de sociabilidade, a educação assume um caráter contraditório, pois ao mesmo tempo em que pode contribuir para a formação humana, também promove uma formação unilateral que deforma os indivíduos.

⁷ “*Sistema sociometabólico do capital* é uma categoria central na obra de István Mészáros e designa a estrutura de funcionamento, socialmente construída, do modo de produção e reprodução do capital.” (ANTUNES, 2010, p.3).

⁸ Concordamos com Antunes (2010, p.3, grifo do autor), o qual aponta sinteticamente, em nota, que as mediações de segunda ordem se “[...] constituem como um conjunto de mediações – *humanamente constituídas* – que se interpõe na relação *direta* – e *ineliminável* – entre ser humano e natureza – mediada pelo trabalho – e a ela se sobrepõe.”

trabalho alienado, subordinado à lógica de acumulação e reprodução do capital, resulta não somente em questões objetivas, mas, também, subjetivas da própria formação humana.

No segundo capítulo, procura-se evidenciar questões pertinentes ao debate da chamada agenda pós-moderna e sua relação com o processo de organização e estruturação do capital, bem como as suas influências para a área da pesquisa educacional no Brasil. Para tanto, destaca-se questões relevantes sobre uma possível gênese das discussões sobre o tema, conceituação e elementos da sua base ideológica. Autores de diferentes correntes teóricas foram utilizados no estudo, tais como: Anderson, Harvey, Lyotard, Eagleton, Kumar, Freitas, Moraes, Wood, Kaplan e outros.

O confronto de ideias pertencentes entre àqueles que defendem a agenda pós-moderna e àqueles que fazem crítica à ela, principalmente de orientação marxista, é marca de um importante debate, tanto em áreas como: do direito, das letras, das artes e da educação. Nesse sentido, em que pesem os limites e possibilidades desta pesquisa, concordamos com Goergen (2005) que afirma a possibilidade de análise sobre o debate, o qual permite-nos desenvolver, a partir das contradições presentes, instrumentos para uma leitura da realidade atual, a qual se apresenta cada vez mais complexa.

No terceiro capítulo, busca-se analisar quais as influências e fundamentos da agenda pós-moderna estão presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica de 2010 – DCNs/10. Também, procura-se evidenciar algumas questões condizentes com o processo de formulação de tal legislação, oriundas do processo de reorganização e atualização das políticas educacionais brasileiras na década de 1990, a partir das mudanças ocorridas nos modos de organização do capital.

A análise documental foi realizada através da leitura do Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e na Resolução CNE/CEB nº 4/2010 e, por meio dela, foi possível destacar algumas das influências presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – DCNs/10, objetivo central do estudo realizado.

CAPÍTULO 1

O SISTEMA DE SOCIOMETABOLISMO DO CAPITAL: ENTRE MEDIAÇÕES DE PRIMEIRA E MEDIAÇÕES DE SEGUNDA ORDEM NA FORMAÇÃO HUMANA

A preocupação com as políticas educacionais, a partir da apreensão da realidade, ou seja, da relação entre os aspectos causais da materialidade social, torna-se necessária para que, considerando algumas contradições e antagonismos entre capital e trabalho, possa se entender as mediações do Estado, a sua natureza e seu papel perante a sociedade capitalista. De acordo com Paniago (2002, p.1), é necessário compreender as determinações mais essenciais do capital e suas fontes históricas de operação na subordinação hierárquica do trabalho. Também é importante salientar que, segundo Mészáros (2002), a estrutura de comando material do capital é complementada, apenas, e não baseada no Estado, este, enquanto um sistema de comando político do capital. Dessa forma, para apreendermos de maneira adequada as contradições advindas da própria ordem do capital e que insurgem em outras esferas da sociedade, é necessário desvelar algumas questões que fundamentam o processo de organização da sociedade capitalista, o antagonismo entre classes e as relações entre capital, trabalho, Estado e educação.

Para Mészáros (2002), capital, trabalho e Estado se constituem como o tripé, o alicerce articulado das chamadas *mediações de segunda ordem*, como: a) a *família nuclear*; b) *os meios de produção alienados e suas personificações*; c) o próprio *dinheiro*; d) *os objetivos fetichistas da produção*; e) *o trabalho* na sua forma assalariada e alienadora; f) *o Estado* e suas variações de formação e; g) *o mercado mundial*. (MÉSZÁROS, 2002, p.180). Para o autor, tais *mediações de segunda ordem* se colocaram acima daquela denominada *mediação primária*. Antunes (2006, p.19), ao se apropriar de uma análise mais ampla de Mészáros (2002, p.71), advoga que as mediações de segunda ordem sobredeterminaram a *mediação primária*, cuja finalidade consiste na “[...] preservação das funções vitais da reprodução individual e societal.” Para Mészáros (2002, p.212),

As formas essenciais da mediação primária abrangem as relações em cujo quadro tanto os indivíduos da espécie humana como as entrelaçadas condições culturais/intelectuais/morais/materiais cada vez mais complexas

de sua vida são reproduzidos segundo a margem de ação sócio-histórica disponível e cumulativamente ampliada.

Nesse sentido, podemos destacar como características da mediação primária: a) a regulação da atividade biológica reprodutiva de acordo com os recursos existentes e da população existente; b) a regulação do processo de trabalho, pelo qual se realiza o intercâmbio orgânico com a natureza e, conseqüentemente, se produz os bens necessários para a satisfação das necessidades humanas; c) o estabelecimento de um sistema adequado de trocas relacionado com as necessidades exigidas, historicamente modificáveis, e que visem aperfeiçoar os recursos naturais e produtivos existentes; d) a organização, coordenação e controle da multiplicidade de atividades, materiais e culturais, visando o atendimento de um sistema de reprodução social cada vez mais complexo; e) a alocação de recursos materiais e humanos disponíveis, procurando buscar alternativas de resistências às formas de escassez, pela utilização econômica e viável dos meios de produção em consonância aos níveis de produtividade e limites socioeconômicos existentes; e também f) a alocação e administração de normas e regulamentos do conjunto da sociedade, aliadas às outras funções e determinações das *mediações de primeira ordem* (MÉSZÁROS, 2002, p.213). Dessa forma, podemos, segundo o autor, apreender que nenhum dos imperativos da *mediação primária* se constitui a partir de hierarquias de dominação e subordinação, como no sistema de metabolismo do capital com suas *mediações de segunda ordem*, que afetam a realização e o desenvolvimento da mediação de primeira ordem, tornando-a irreconhecível através de seus mecanismos fetichizadores e alienadores, subordinados à acumulação e expansão *do sistema de metabolismo do capital*.

Assim, as *mediações de segunda ordem* são mediações alienadas, produzidas historicamente por relações de exploração e, portanto, não contribuem para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade.

A análise crítica dessa mudança e sobredeterminação, das *mediações de segunda ordem* sobre a *mediação primária*, presente na forma de sociabilidade capitalista torna-se indispensável para se entender os significados e principais conseqüências nas condições objetivas e subjetivas na sociedade capitalista. E sobre isso, Mészáros (2002, p.71) comenta que:

As mediações de segunda ordem do capital – ou seja, os meios alienados de produção e suas “personificações”; o dinheiro; a produção para troca; as variedades da formação do Estado pelo capital em seu contexto global; o mercado mundial – sobrepõem-se, na própria realidade, à atividade produtiva essencial dos indivíduos sociais e na mediação primária entre eles. Apenas um exame crítico radical desse sistema de mediações de segunda ordem historicamente específico poderia mostrar uma saída de seu labirinto conceitual fetichista. No entanto, ao contrário, a aceitação sem crítica deste sistema historicamente contingente, mas efetivamente poderoso, como horizonte reprodutivo absoluto da vida humana em geral torna impossível a compreensão da natureza real da mediação, pois as mediações prevaletentes de segunda ordem anulam a devida consciência das relações primárias de mediação e se apresentam, em sua “eterna presença” (Hegel), como o ponto de partida necessário que é também, simultaneamente, o ponto final insuperável. Elas produzem realmente uma inversão completa da verdadeira relação, resultando em que a ordem primária é degradada e as mediações alienadas de segunda ordem usurpam seu lugar, trazendo consequências potencialmente mais perigosas para a sobrevivência da humanidade. (MÉSZÁROS, 2002, p.71).

Nesse contexto, o Estado, essencialmente como mediação de segunda ordem, elabora as políticas educacionais, define-as em seu papel contraditório, desempenhando sua função ideológica, de gerir os *apetites artificiais* do conjunto burocrático estatal e da sociedade, além de que, por meio de medidas “apaziguadoras” e “compensatórias” atende às necessidades do capital. Portanto, as políticas educacionais se constituem como expressão da correlação de forças, subvertidas, mas muito presentes desde a sua gênese.

Portanto, evidenciar questões relevantes sobre a materialidade social, a partir das contradições e antagonismos entre o tripé: capital, trabalho e Estado, são importantes para a apreensão de seus desdobramentos na formação humana, na educação escolar e nas políticas educacionais. Para Mészáros (2002, p.600), devido a inseparabilidade dessas três dimensões do sistema do capital, é impossível emancipar o trabalho sem, concomitantemente, superar o capital e o Estado.

1.1 MEDIAÇÕES ENTRE O TRIPÉ: CAPITAL, TRABALHO E ESTADO

Diferentemente dos animais, o homem necessita transformar a realidade para satisfazer as suas necessidades, é a partir da ação na natureza, do intercâmbio orgânico, da prévia ideação, que ele se distingue dos outros seres, ou seja, é por meio do trabalho que ocorre essa distinção. Sobre isso, a conhecida passagem de Marx no capítulo V de *O Capital* aponta aspectos importantes sobre tal diferença, pressupondo o trabalho sobre forma exclusivamente humana:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. *Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade.* No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato fortuito. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é mister a vontade adequada que se manifesta através da atenção durante todo o curso do trabalho. E isto é tanto mais necessário quanto menos se sintam o trabalhador atraído pelo conteúdo e pelo método de execução de sua tarefa, que lhe oferece, por isso, menos possibilidade de fruir da aplicação das suas próprias forças físicas e espirituais. (MARX, 2003, p.211-212, grifo nosso).

É por meio do trabalho que ocorre um salto ontológico⁹, do *ser biológico* para o *ser social*, desenvolvendo, portanto suas potencialidades. Lukács (2010, p.24, grifo nosso) comenta que “o salto ontológico representado pelo *trabalho*, ao mesmo tempo que funda e constitui a sociabilidade, liga-se inelutavelmente à natureza orgânica e inorgânica” e, para isso, vale ressaltar a não separação, na concepção marxiana, entre natureza e sociedade. Lessa (2011, p.141) destaca que na base deste salto está o trabalho, o qual se institui como uma forma de intercâmbio com a natureza, porém, muito distinta da reprodução biológica:

Ao contrário da reprodução biológica, a reprodução social é um processo fundado pelo trabalho, um tipo de atividade na qual o indivíduo humano primeiro elabora na consciência (como ideia, como ideação) para depois transformar a natureza naquilo que necessita. Tal interação com a natureza é sempre [...] mediada pela consciência e pelas relações sociais; estas comparecem no mundo dos homens com funções que possibilitam um tipo de transformação da matéria natural completamente diferente daquela operada pelos animais e plantas.

Nesse sentido, o trabalho é visto, de acordo com concepção marxiana, como o ato fundante do ser social, e pode ser entendido como:

[...] um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos –, a fim de apropriar-se dos recursos da

⁹ Segundo Lessa (2011, p.139), todavia, a resposta ontológica está longe de suficientemente elucidar as formas historicamente concretas do salto ontológico do homem para além da natureza. A busca pelas mediações históricas concretas – como se deu o salto, qual a primeira sociedade humana, onde e quando ela surgiu – é uma tarefa que cabe à antropologia e à arqueologia.

natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. (MARX, 2003, p.211).

Lessa (2011, p.132) comenta que a transformação da natureza em meios de produção e de subsistência são indispensáveis para a existência de cada sociedade, ou, nas palavras do autor, “[...] a sociedade é impossível sem a natureza – esta última é um pressuposto necessário da primeira.” Segundo Lukács (2010, p.79-80), o ser humano, na medida em que supera a partir de sua sociabilidade a mera existência biológica, “[...] jamais pode deixar de ter uma base de ser biológica e se reproduz biologicamente, também jamais pode romper sua ligação com a esfera inorgânica.” A esfera natural aparece na relação com o social, e essa relação não é interrompida, apesar de que, segundo Lukács (2010, p.80), a esfera natural é remodelada e cada vez mais determinada pela esfera social, mas jamais pode ser suprimida por completo.

Qualquer forma de sociedade, para a sua existência, necessita inelutavelmente da existência da natureza, uma vez que é a partir dela que são garantidos os meios necessários e básicos para a subsistência humana, os quais são apropriados e transformados por meio do intercâmbio orgânico do homem, pelo trabalho. De acordo com Lessa (2012, p.25), “para a ontologia de Lukács, isso é da maior importância. Significa, acima de tudo, que o ser social pode existir e se reproduzir apenas em uma contínua e ineliminável articulação com a natureza.” Essa unidade ontológica, para Lessa (2012), se evidencia tanto no fato de a reprodução social demandar uma constante troca orgânica com o mundo material, como pelo fato de que sem a natureza, o ser social não existe.

O caráter social do homem e a necessidade da natureza para a sua existência “[...] consiste antes de tudo em que ele demonstra a própria realidade em uma *atividade objetiva*.” (KOSIK, 2011, p.126, grifo do autor). Isso se dá, a partir da construção da sua realidade social, na sua autocriação histórica. Assim, o homem produz, segundo Kosik (2011, p.126, grifo nosso): a) “os bens materiais, o mundo materialmente sensível, cujo fundamento é o *trabalho*”; b) “as relações e as instituições sociais, o complexo das condições sociais”; c) “e, sobre a base disto, as ideias, as concepções, as emoções, as qualidades humanas e os sentidos humanos correspondentes”.

O trabalho é a base do processo de tornar o homem social, é por meio dele que - não somente – o homem se distingue dos animais e se desenvolve enquanto ser social, pensante, mas também pelo fato de ser capaz de produzir a sua própria realidade. Tanto os produtos sociais sem o homem, quanto o homem sem os produtos objetivos e sociais, seriam privados de sentido, assim, “*a essência do homem é a unidade da objetividade e da subjetividade.*” (KOSIK, 2011, p.127, grifo do autor).

O autor, ainda comenta que:

Na base do trabalho, no trabalho e por meio do trabalho, o homem criou a si mesmo não apenas como ser pensante, qualitativamente distinto dos outros animais de espécies superiores, mas também como único ser do universo, por nós conhecido, que é capaz de criar a realidade. O homem é parte da natureza e é natureza ele próprio. Mas é ao mesmo tempo um ser que na natureza, e sobre o fundamento do domínio da natureza – tanto a “externa” como a própria – cria uma *nova* realidade, que não é redutível à realidade natural. (KOSIK, 2011, p.127, grifo do autor).

Lessa (2006b, p.3) afirma que os atos de trabalho, somente podem vir a ser e se desenvolver tendo por mediação dois complexos sociais básicos. Destaca que, apenas podem ocorrer no interior de relações sociais; e também, que nem as relações sociais, nem sequer a prévia ideação portadora da finalidade, poderiam vir a se desenvolver sem a linguagem. Dessa forma, o ser social aparece como um complexo composto, de pelo menos três categorias essenciais: a sociabilidade, a linguagem e o trabalho. Sendo a última, o trabalho, segundo Lukács, o momento fundamental/predominante, ou seja, de prioridade ontológica no desenvolvimento do mundo dos homens.

Ao se apropriar das ideias de Lukács, Lessa (2012, p.36) destaca que a categoria trabalho se constitui como a “protoforma” do agir humano e, ainda, nos alerta para o fato de que esta, não se compõe como “categoria primeira”, mas como categoria “mais simples”, “primária”, ou “originária”. O trabalho é composto por momentos decisivos e que fazem parte de seu desenvolvimento enquanto atividade, quais sejam: a) a prévia-ideação: momento de planejamento que antecede e dirige a ação; b) a objetivação: momento da conversão do idealizado em um produto objetivo; e c) a exteriorização: o momento de confronto entre a subjetividade e a objetividade.

Pela prévia-ideação as consequências da projeção são antevistas na consciência, portanto, o resultado é idealizado antes de ser realizado na prática. Esse momento se constitui de forma abstrata, no entanto, esse fato:

[...] não impede a prévia-ideação de exercer um papel fundamental na determinação material da práxis social. Pelo contrário, justamente por ser abstrata é que a prévia-ideação pode cumprir uma função tão importante na vida dos homens. Só enquanto abstratividade pode ela ser o momento em que os homens confrontam passado, presente e futuro e projetam, idealmente, os resultados de sua práxis. (LESSA, 2012, p.37).

O autor destaca que “a prévia-ideação, contudo, só pode ser *prévia-ideação* se for objetivada. Ou seja, se for realizada na prática.” (LESSA, 2012, p.38, grifo do autor). Por consequência, a objetivação se constitui como um segundo momento de transformação do que foi previamente ideado em um produto objetivo. Nesse sentido,

A objetivação é o complexo de atos que transforma a prévia ideiação, a finalidade previamente construída na consciência, em um produto objetivo. Pela objetivação, o que era apenas uma idéia se consubstancia em um novo objeto, anteriormente inexistente, o qual possui uma história própria. (LESSA, 2006b, p.4).

É por meio dela que Lessa (2006b, p.4) destaca a concepção de Lukács de que, através da objetivação, tanto a natureza como o indivíduo são transformados. A partir disso, “toda objetivação resulta em novos conhecimentos e novas habilidades - sendo breve, em novas possibilidades, e por isso ao transformar a natureza, o indivíduo também se transforma.” (LESSA, 2006b, p.4-5).

Ainda, para Lessa (2012, p.38), entre esses dois momentos, de previamente idear e o da objetivação se inserem duas relações fundamentais. A primeira se fundamenta na necessidade da prévia-ideação, sem esta o objeto não poderia existir e, por isso, “o objeto é a ideia objetivada, a ideia transformada em objeto.” A segunda se dá pelo fato de que entre a prévia-ideação e o objeto, existe uma diferença, uma “efetiva distinção no plano do ser”. A partir da distinção entre prévia-ideação e o objeto criado no processo de objetivação, se constitui, então, o fundamento de outro momento fundamental no trabalho, a exteriorização.

A exteriorização se constitui como uma relação entre os próprios conhecimentos e habilidades do sujeito, com aqueles exteriores a ele, à causalidade

e, nesse sentido, não se verifica apenas os conhecimentos e habilidades do sujeito, como também a possibilidade de se desenvolver novas potencialidades.

Portanto, ao se exteriorizar através da objetivação da sua prévia ideação, o indivíduo adquire novos conhecimentos (tanto da realidade exterior como da sua própria individualidade), novas habilidades vão sendo descobertas e desenvolvidas; em poucas palavras: ao transformar o real, o sujeito também se transforma. (LESSA, 2006b, p.5).

Lessa (2012, p.39) enfatiza que:

Em Lukács, portanto, a exteriorização é fundada pela distinção concreta, real, ontológica (isto é, no plano do ser) entre o sujeito e o objeto que vem a ser pela objetivação de uma prévia-ideação. A exteriorização é o momento de transformação da subjetividade sempre associada ao processo de transformação da causalidade, a objetivação.

Ainda, segundo Lessa (2012, p.40), esse aspecto requer duas observações: a) mesmo que o objeto possua marcas de seu criador, objeto e sujeito sempre serão ontologicamente distintos, portanto, a relação entre sujeito e objeto jamais poderá ser uma relação de identidade; b) o fato de o sujeito só se consubstanciar enquanto tal pela objetivação/exteriorização e, nesse sentido, somente por esse processo pode ocorrer a transformação *teologicamente posta* do real.

É a partir do trabalho – como vimos anteriormente – que o homem se distingue dos demais seres, pela sua capacidade de planejar e de realizar, de forma consciente, o intercâmbio orgânico com a natureza. Segundo Marx (2005, p.577), o homem não pode agir sobre a natureza isoladamente, ou seja, colocar em ação seus músculos sem o controle do seu cérebro, para isso, destaca: “fisiologicamente, cabeça e mãos são partes de um sistema; do mesmo modo o processo de trabalho conjuga o trabalho do cérebro e das mãos.”

Lessa (2011, p.195) chama a atenção para a relevância da categoria trabalho e, ao se apropriar das ideias de Marx, denomina esta como: “fundante”, “universal” e “eterna”. É pelo trabalho manual que há a conversão da natureza em valores de uso¹⁰, necessários à existência humana e, por isso, não há “[...] qualquer

¹⁰ Segundo Marx (2003), a utilidade de uma coisa faz dela um valor-de-uso, porém, isso não é algo aéreo. Determinada pelas propriedades materialmente inerentes à mercadoria, só existe através dela. Isto é, a própria mercadoria (o que é antes de mais nada, um objeto externo, uma coisa que por suas propriedades, satisfaz as necessidades humanas, seja qual for a natureza, a origem delas, provenham do estômago ou da fantasia), como ferro, trigo, diamante, etc., é por isso, um valor-de-uso, um bem. Nesse sentido, o valor-de-uso só se realiza com a utilização ou com o consumo.

possibilidade de eliminação do trabalho manual do trabalho que opera o intercâmbio orgânico com a natureza.”¹¹

No entanto, com o desenvolvimento da sociedade capitalista, a divisão social do trabalho passa a se intensificar, e como comenta Lessa (2011, p.148), o “[...] trabalho manual e o intelectual, antes ‘interligados’ no ‘sistema natural cabeça e mão’, ‘separam-se até se oporem como inimigos’.” E, segundo Marx (2003, p.577), “[...] se separam e acabam por se tornar hostilmente contrários”. Nesse sentido, o conceito de trabalho, de acordo com Lessa (2011, p.150), passa a receber um caráter específico para a análise da sociedade capitalista.

Segundo Marx (2003, p.577), o *trabalho produtivo*, e também o *trabalhador produtivo*, a partir de seu desenvolvimento, se constituem como categorias mais amplas de análise do processo de trabalho, uma vez que “para trabalhar produtivamente não é mais necessário executar uma tarefa de manipulação do objeto de trabalho; basta ser órgão do trabalhador coletivo¹², exercendo qualquer uma das suas funções fracionárias”.

Entretanto, para a ampliação desse conceito, Lessa (2011, p.152) comenta que isso só é possível a partir de três condições históricas: a) *manutenção de uma situação histórica*, onde o trabalhador de “controlador” do processo, passa a ser “controlado”; b) *manutenção das novas condições da sociedade capitalista*, no sentido de separação entre trabalho intelectual e manual; c) *ampliação do trabalho produtivo*, e a contenção de outras atividades além da transformação da natureza e, nesse sentido seu estreitamento.

¹¹ Embora haja um debate sobre a questão da categoria trabalho e sua centralidade, são interessantes as contribuições de Tumolo (2004), o qual traz algumas indicações de leitura sobre a temática. A respeito da tese do fim da centralidade do trabalho são interessantes as contribuições de Prieb (2005).

¹² Lessa (2011, p.149-150) analisa o conceito e afirma que, embora a palavra “coletivo” tenha um caráter de coletividade, solidariedade, de compartilhamento e cooperatividade, “[...] para Marx, o trabalho coletivo é a expressão de uma sua alienação particular, aquela de uma sociabilidade cuja forma elementar é a mercadoria. Talvez trabalhador conjunto, combinado ou trabalhador global fossem traduções mais próximas ao conceito marxiano.” Embora Lessa não queira propor uma nova tradução para o termo (*Gesamt*), aponta que por “coletividade” do trabalho, “[...] Marx expressa a alienação do trabalho pelo capital através de uma forma de cooperação entre os trabalhadores individuais que não apenas potencializa a força produtiva de cada um, como ainda subordina ferreamente esta potencialização à produção de mais-valia e não à “produção em geral” [...] Trabalhador coletivo é uma forma histórica particular de alienação, aquela que resulta da divisão social do trabalho sob o capital e que, entre outras coisas, opõe “como inimigos” o “trabalho manual” e o “trabalho intelectual”.

Para Antunes (1999, p.123-124), o trabalho em meio à sociedade capitalista é “degradado e aviltado”, “pervertido e depauperado” e, nesse sentido, “estranhado”. Esse processo se resume em um meio de mera subsistência, no qual a força de trabalho é uma mercadoria posta à serviço da lógica do capital.

Segundo Mészáros (2002, p.96), é necessário destacar que o *capital* não é puramente uma “entidade material” e também não é um “mecanismo” racionalmente controlável, como querem fazer crer os apologistas do supostamente neutro “mecanismo de mercado”, porém é, em última análise, *uma forma incontrolável de controle sociometabólico*. Sobre isso, destaca que:

A razão principal por que este sistema forçosamente escapa a um significativo grau de controle humano é precisamente o fato de ter, ele próprio, surgido no curso da história como uma poderosa – na verdade, até o presente, de longe a mais poderosa – estrutura “totalizadora” de controle à qual tudo o mais, inclusive seres humanos, deve se ajustar, e assim provar sua “viabilidade produtiva”, ou perecer, caso não consiga se adaptar. (MÉSZÁROS, 2002, p.96).

Percebemos essa afirmativa em outra passagem, em que o autor afirma que, o sistema do capital, é o sistema precursor na história, o qual se caracteriza como “totalizador irrecusável e irresistível”, pois, “[...] não importa quão repressiva tenha de ser a imposição de sua função totalizadora em qualquer momento e em qualquer lugar em que encontre resistência.” (MÉSZÁROS, 2002, p.97).

Para Antunes (2006, p.19), ao fazer considerações à luz de Mészáros (2002), o *sistema de metabolismo do capital* nasceu em decorrência da divisão social que atuou sobre a *subordinação estrutural do trabalho ao capital*. Constituiu-se, portanto, como resposta a um processo historicamente instituído, em que prevalece a divisão social hierarquizada que submete o trabalho ao capital e, assim, realiza uma inversão entre as *mediações de primeira e segunda ordem*. Esse processo, segundo Mészáros (2002), acaba por afetar profundamente o funcionamento da mediação primária em função daquelas mediações de segunda ordem. Dessa forma, de acordo com o autor, o sistema do capital se organiza de forma dinâmica, como “[...] devorador e dominador, articulado, como um conjunto historicamente específico de estruturas e suas práticas sociais institucionalmente incrustadas e protegidas.” (MÉSZÁROS, 2002, p.188). Assim, Mészáros (2002, p.188) considera o sistema do capital como

[...] um sistema claramente identificável de mediações que, na forma adequadamente desenvolvida, subordina rigorosamente todas as funções de reprodução social – das relações de gênero e família até a produção material e a criação das obras de arte – à exigência absoluta de sua própria expansão, ou seja: de sua própria expansão constante e de sua reprodução expandida como sistema de mediação sociometabólico.

Nesse sentido, para o funcionamento do sistema, toda a sociedade deve se sujeitar às “regras” impostas pelo sistema do capital, porém, para que haja sustentação dessa forma de sociabilidade, é necessário um alicerce legitimador, e para isso existe o Estado. Uma vez que, segundo Mészáros (2002, p.118), o capital sendo um modo singular de controle sociometabólico é incapaz de funcionar sem uma *estrutura de comando adequada*. Sendo assim, o Estado é uma mediação de segunda ordem, de onde as políticas, inclusive as educacionais, são formuladas e, portanto, são influenciadas tanto pelas contradições internas, quanto externas, derivadas do sistema do capital.

Segundo Gruppi (1986), a concepção de Estado está intimamente relacionada à dominação sobre os homens. De acordo com o autor, o Estado moderno teve seu surgimento na França, Inglaterra e Espanha, por volta do século XV e teve como características fundamentais: a) o caráter de soberania; b) a distinção entre o Estado e a sociedade civil; c) a legitimação do poder de um monarca, sua identificação ao poder divino, ou seja, sua legitimação a partir da ideia de Deus prefigurado na figura do rei.

Engels, na conhecida obra *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*, de 1884, comenta:

O Estado não é pois, de modo algum, um poder que se impõe à sociedade de fora para dentro; tampouco é “a realidade da ideia moral”, nem “a imagem e a realidade da razão”, como afirma Hegel. É antes um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da “ordem”. Esse poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela se distanciando cada vez mais, é o Estado. (ENGELS, 2010, p.213).

Para Lênin (2007, p.25), essa passagem demonstra claramente o pressuposto fundamental do marxismo em relação ao papel histórico do Estado.

Carnoy (1984, p.14) comenta que a perspectiva marxista além de ser histórica é centrada nas classes sociais. “O comportamento individual é o produto das forças históricas, enraizadas em condições materiais”.

Em outra passagem da obra, Engels (2010) explicita a questão ao afirmar que o Estado surge da necessidade de conter a oposição de classes. Surgiu da necessidade de uma instituição que não só perpetuasse a nascente divisão da sociedade em classes, mas também legitimasse o direito de exploração de uma classe sobre a outra, ou seja, um Estado da e para a classe mais poderosa, econômica e politicamente dominante.

Segundo o pensamento marxista, o Estado é tido como uma instituição que tem como função assegurar e conservar a dominação e a exploração da classe trabalhadora pela burguesia, ou seja, “o executivo no Estado moderno não é senão um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa.” (MARX; ENGELS, 2005, p.42).

Mészáros (2002) destaca que o Estado é um *sistema de comando político do capital*, o qual funciona como *estrutura corretiva dos limites e entraves que impedem a acumulação e expansão do capital*. Assim, como *modo de controle sociometabólico*, o Estado moderno se constitui, segundo o autor, como:

[...] pré-requisito indispensável para o funcionamento permanente do sistema do capital, em seu microcosmo e nas interações das unidades particulares de produção entre si, afetando intensamente tudo, desde os intercâmbios locais mais imediatos até os de nível mais mediato e abrangente. (MÉSZÁROS, 2002, p.109).

Desta forma, o Estado é entendido aqui como um conjunto de poderes organizados na sociedade capitalista, o qual surgiu para legitimar os interesses da burguesia. Tal “estrutura corretiva” dos “limites e entraves” funciona como instrumento do capital, pois, procura controlar e garantir a produção, reprodução e acumulação do capital.

Mészáros (2002) destaca que o Estado moderno é uma estrutura corretiva adequada aos novos padrões estruturais do capital, por isso, busca corrigir alguns problemas mais relevantes da crise, porém, sem superá-los definitivamente, pois isso demandaria a superação do próprio capital. Seguindo esse fio condutor de pensamento, Carnoy (1984, p.15) destaca que o Estado também necessita:

[...] dar forma ao processo de desenvolvimento da sociedade, inclusive à moral social e à formação cultural. Tanto a consciência do capitalista como a consciência do trabalhador são formadas através de suas relações na produção; é essa mesma relação que condiciona o desenvolvimento social dos indivíduos e os modos de vida.

Sendo assim, os interesses resultantes do próprio antagonismo entre a burguesia e o proletariado, segundo Carnoy (1984),

[...] não é passível de resolução através de regras universais, porque tais regras têm sua base em classes sociais; elas servem a interesses particulares – os interesses da classe dominante. Assim o sistema de mercado e o *Estado*, longe de serem consensuais, são produtos da dominação de classe e da luta de classes. A classe capitalista, através de seu poder político, não somente é capaz de explorar a classe trabalhadora [...] mas cria um modo de vida que serve aos interesses capitalistas e torna os trabalhadores alienados e oprimidos. (CARNOY, 1984, p.15).

Contudo, apreender o Estado apenas como representante da burguesia nos parece equivocado. De certa forma, o Estado realiza ações para atender algumas demandas da classe trabalhadora e, nesse sentido, evitar que o próprio sistema entre em crise. Isso se dá na medida em que realiza ações paliativas e remediadoras dos problemas enfrentados pelos trabalhadores. Para isso, procura prover necessidades do conjunto social, entre elas, acesso à educação, à saúde, dentre outros. Também procura satisfazer “*apetites em sua maioria artificiais*”, como por exemplo - além do seu sistema burocrático e administrativo - o complexo militar-industrial, e nesse conjunto de ações, atenuar as contradições e antagonismos proveniente da fragmentação da produção e do consumo. (MÉSZÁROS, 2002, p.110).

Paniago (2002), a luz de Mészáros, analisa a questão destacando que o sistema do capital não reconhece a existência dos antagonismos e contradições existentes em sua própria base causal. Uma vez que toda essa gama de contradições e antagonismos é tratada com medidas reparadoras, como se fossem distúrbios temporários e “[...] sempre na esfera dos efeitos e consequências, e nunca do ponto de vista da imanência da sua *causa sui*.” (PANIAGO, 2002, p.5). Tonet (2005) nos ajuda a entender ainda mais essas questões ao comentar que o Estado está constituído como uma necessidade, com todos seus instrumentos “jurídico-políticos”, a partir do objetivo de proteção à propriedade privada e seus interesses.

Nesse sentido, como destacam Marx e Engels (2005, p.59), “o poder político é o poder organizado de uma classe para a opressão de outra.”

O poder político, segundo Tonet (2005), não defende apenas os interesses das classes dominantes, mas um campo que ganha determinadas características na medida em que adquire algumas funções na sociedade. Ainda, segundo o autor, a política foi “[...] apropriada por determinados grupos particulares e posta à manutenção dos seus interesses, voltada contra os interesses da maioria dos detentores originais” (TONET, 2005, p.58), ou seja, o conjunto dos homens. Nesse sentido, Marx, Engels e tantos outros teóricos marxistas, fazem a crítica à política. A partir das especificidades e ações do Estado, este se constitui, para Tonet (2005), não como uma resposta do conjunto da sociedade aos conflitos e contradições resultantes da divisão do trabalho e da sociedade de classes, mas como um instrumento que parte das classes dominantes para continuar a reprodução da sociedade sem pôr em perigo a sua posição privilegiada.

Tonet considera que Marx não se refere ao poder político em sua totalidade¹³, mas a um centro fundamental dessa forma de poder e, ainda, “o que, evidentemente, deixa a porta aberta para admitir que a política não é, *en bloc*, uma pura, direta e simples defesa dos interesses das classes dominantes.” (TONET, 2005, p.58, grifo do autor). A política consiste em uma força social, assim como a arte, a ciência, a educação. Porém, no caso da esfera política, o que ocorre, segundo o autor, é a apropriação por determinados grupos particulares, pondo esta a seu serviço e em defesa de seus interesses, porém “[...] passa a apresentar-se como expressão do interesse coletivo, na forma de Estado, com todo o seu aparato jurídico, político, ideológico e administrativo.” (TONET, 2005, p.58). Nesse sentido, a política consiste essencialmente como uma resposta aos problemas da própria sociedade classista, ou seja, da própria classe dominante, que utiliza da ação política para a reprodução e perpetuação de uma sociedade antagonista. Dessa maneira,

[...] para Marx, a política não é uma resposta do conjunto da sociedade à existência de conflitos e contradições em seu interior, mas a resposta da parte hegemônica do ser social, as classes dominantes, à questão de como

¹³ Em Kosik (2011, p.44, grifo do autor), como já destacamos, “totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fator *qualquer* (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido [...] é a teoria da realidade como totalidade concreta.”

continuar a reprodução da sociedade sem por em perigo a sua posição privilegiada. (TONET, 2005, p.58).

Por isso, a análise crítica da política e, especificamente, das políticas educacionais requer cuidado e atenção. Netto (2003) ao utilizar o materialismo histórico e dialético no estudo das políticas sociais, traz questões relevantes para o debate:

[...] as políticas sociais não são funcionais para a *resolução* dos problemas para os quais elas se movem. Política social não é encaminhada para resolver problema algum, mas para fazer operar aquela dupla intervenção do Estado burguês: promover a acumulação e a legitimação. Isso significa que as políticas sociais do Estado burguês são incapazes de atender aos seus objetivos. *Mas está longe de significar que sejam desnecessárias, inúteis ou que devem ser menosprezadas.* (NETTO, 2003, p.28, grifo do autor).

Portanto, o sentido de uma análise crítica da política, a partir da teoria marxista¹⁴, não possui um caráter meramente de negação, desqualificação ou depreciação. Tonet (2005, p.59) cita exemplos em relação à política e a necessidade de interpretação e análise não somente em termos negativos. Destaca, portanto, o que há de positivo na política: a) o fato de impedir a própria destruição da humanidade pelos homens; b) uma crescente supressão da arbitrariedade no exercício do poder, pois é certo que a democracia mesmo que continue a ser uma forma de opressão de classe, no entanto, é melhor uma democracia do que uma forma de governo tirana; e c) um crescente progresso em direção à abertura de possibilidades, embora contraditórias, de complexificação das individualidades e de realização de um número cada vez maior de pessoas.

Isso se torna válido no sentido de incorporar o proletariado às “possibilidades limitadoras” do capital, especialmente na educação, na política educacional quando se defende, por exemplo, a igualdade de acesso, políticas

¹⁴ Tonet (2005, p.54-55) expressa claramente a concepção marxista sobre a crítica; “Para Marx, contudo, crítica não tem um sentido depreciativo e nem sequer um sentido apenas lógico ou epistemológico. [...] Neste sentido, crítica, significa para ele, o exame da lógica do processo social – levando sempre em conta que é um produto da atividade humana – de modo a apreender a sua própria natureza, suas contradições, suas tendências, seus aspectos positivos e negativos, suas possibilidades e limites, tendo sempre como parâmetro os lineamentos mais gerais e essenciais do processo social como um processo de autoconstrução humana. E, na medida em que as teorias são partes integrantes desse movimento, criticá-las significa verificar em que medida elas são capazes de captar a natureza daquele processo e em que medida seus acertos, erros, lacunas, etc., são expressão de interesses sociais em jogo.”

“remediadoras” ou estabelecer “poderes” à educação escolar. São meios que potencializam a possibilidade de controle do capital, na medida em que contraditoriamente servem de “apaziguadoras” dos conflitos sociais advindos da lógica do capital, além de obscurecer a compreensão da realidade.

Desse modo, apesar do caráter contraditório, não se nega aqui o papel essencial do Estado, como aparelho repressivo¹⁵ de uma classe em detrimento de outra, no caso da burguesia em relação ao proletariado. Segundo Lênin (1965 apud CARNOY, 1984, p.22), a existência do Estado e sua atuação não se coloca como relevante, a menos que exista o conflito entre classes, pois sua função principal é a coerção. Nesse sentido, Carnoy (1988, p.79), ao citar Engels (1968) e Lênin (1965), pontua que o conflito entre classes é *irreconciliável*. Embora a forma de governo democrática *pareça* permitir a participação de todos, e que o controle das instituições políticas e econômicas aparentemente seja da classe trabalhadora, Carnoy (1988) afirma que, de acordo com a concepção de Marx, o Estado não poderia surgir e manter-se como instrumento de reconciliação entre os antagonismos entre as classes, pois é um órgão de *dominação* de classe, de *opressão*, de *reprodução* da exploração de uma classe sobre outra.

Partindo dessas questões, é importante que as transformações na organização/atuação do Estado e as alterações no contexto produtivo sejam percebidas na relação com o processo de produção capitalista. De tal modo, é importante perceber as transformações ocorridas na produção capitalista, historicamente como integração do processo de trabalho e de valorização do capital.

1.2A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E AS MUDANÇAS DO (NO) TRABALHO NA (PELA) SOCIEDADE CAPITALISTA

Segundo Masson (2009), com o advento da reestruturação produtiva algumas transformações na organização do trabalho se constituíram, a partir dos anos de 1970 e 1980, nos Estados Unidos e na Europa, como respostas à crise estrutural que manifestava problemas no modelo fordista de acumulação, já em meados dos anos 1960.

¹⁵ Para Althusser (1985, p. 62), a tradição marxista é formal “[...] o Estado é explicitamente concebido como um aparelho repressivo. O estado é uma “máquina” de repressão que permite às classes dominantes (no século XIX à classe burguesa e à “classe” dos grandes latifundiários) assegurar a sua dominação sobre a classe operária, para submetê-la ao processo de extorsão da mais-valia (quer dizer, à exploração capitalista).”

Nesse sentido, a análise das bases materiais de produção dominantes, a partir do início do século XX, é de extrema relevância para a apreensão dos pressupostos do taylorismo e do fordismo como formas de organização do trabalho e seus desdobramentos na formação humana. No entanto, não é pretensão deste texto fazer aqui uma análise mais detalhada desses processos. Busca-se indicar alguns aspectos de maior relevância em relação às transformações no mundo do trabalho¹⁶ em tal período, como estratégias de reprodução e perpetuação da exploração de uma classe sobre a outra.

O taylorismo¹⁷ advém da divisão do trabalho manual e do intelectual, e é marcado pela racionalização do trabalho, pela disjunção de tarefas, entre os que pensam e os que executam. (MASSON, 2009, p.41). Essa organização possibilitou que “[...] a cada responsável o seu cumprimento completo, sem que lhe fosse necessário acumular conhecimentos e habilidades além de um nível mínimo.” (PINTO, 2007, p.32). Por isso, os operários eram extremamente especializados em determinadas atividades que realizavam, porém, “no conjunto das operações que um trabalhador efetuava, uma tomava um tempo enorme: procurar a peça certa para colocar no lugar certo, e modificá-la, adaptá-la ao uso.” (GOUNET, 1999, p.18). Nesse sentido, segundo Pinto (2007, p.36), “a ideia fundamental desse sistema de organização é o de uma especialização extrema de todas as funções e atividades”, e a organização e distribuição do tempo são fundamentais. O trabalhador mais experiente da empresa exercia as atividades como coordenação e estudo do tempo gasto para sua execução, no final, os resultados eram aplicados como normas para os trabalhadores na sua execução.

Para Melo (2010, p.36), a partir da análise de Braverman (1977), o taylorismo baseou-se em três princípios: a) a dissociação do trabalho especializado; b) a separação da execução e concepção, no sentido da degradação com relação aos antigos ofícios, às tradições e conhecimentos dos trabalhadores; e também c) na exclusividade da gerência quanto ao planejamento. Ainda, comenta que, diante desses três princípios, a produção é fragmentada, mãos e cérebro “distanciam-se” entre si e, por isso, há uma desumanização do trabalhador. Nesse sentido, o que

¹⁶ Em relação à organização do trabalho ao longo do século XX, são interessantes os trabalhos de Gounet (1999) e Pinto (2007).

¹⁷ Para Melo (2010, p.36), as origens do taylorismo compreendem ao século XIX, nesse sentido, situam-se no desenvolvimento das máquinas e na necessidade de que tinha o capital de aperfeiçoar o controle sobre o trabalho, melhorar o grau de competitividade e continuar acumulando.

acontece nesse sistema é de fato “[...] uma hierarquização rígida em que o processo de trabalho é dominado pela gerência, que impõe aos trabalhadores modos, regras, tempos e normas de trabalhar, às quais basta obedecer.” (MELO, 2010, p.37).

Dessa forma, o que diferenciava “o sistema taylorista de organização dos seus precedentes, é o fato de que toda essa complexa análise e planejamento que envolve ficam, após sua implementação, a cargo da administração da empresa, e somente dela.” (PINTO, 2007, p.37). Os resultados, através das experiências exercidas na fábrica, eram repassados à trabalhadores específicos que os analisavam e os padronizavam com o fim de aumentar a produtividade e diminuir os trabalhos desnecessários (tempos mortos), para um melhor aproveitamento de todas as atividades na fábrica.

Embora tenha sido associado ao desenvolvimento dos pressupostos tayloristas, o fordismo apresentava algumas transformações relevantes. A partir de Antunes (2002, p.25, grifo do autor), o fordismo pode ser entendido “[...] *fundamentalmente* como a forma pela qual a indústria e o processo de trabalho consolidaram-se ao longo deste século”, de onde alguns aspectos básicos desse modo de produção podem ser evidenciados: a) a produção em massa através da linha de montagem e de uma produção homogênea; b) o controle pelo cronômetro taylorista; c) a produção em série e; d) o trabalho parcelar e a fragmentação das funções, que são apenas alguns aspectos característicos e fundamentais do seu desenvolvimento. Gounet (1999) também comenta sobre alguns pontos essenciais e necessários para caracterizar a transformação no sistema fordista: a) o combate aos custos e desperdícios, principalmente de tempo, gerados pela produção em massa; b) parcelamento das tarefas e, conseqüentemente, a desqualificação do trabalhador; c) criação da linha de produção na forma da esteira rolante e; d) adaptação dos componentes na produção a partir da padronização das peças.

Pinto (2007, p.41, grifo nosso) considera que a ideia básica desse sistema, buscava “[...] *padronizar* os produtos e *fabricar* numa escala imensa, da ordem de centenas ou milhares por dia, certamente os custos de produção seriam reduzidos e contrabalançados pelo aumento do consumo [...]”. Esse sistema não representou a superação do taylorismo, pois continuou desenvolvendo a produção em massa, a organização do trabalho e a padronização dos processos de produção. O sistema taylorista/fordista possuía como objetivo a “especialização das atividades de trabalho a um nível de limitação e simplificação tão extremo que, a partir de certo momento, o

operário torna-se efetivamente um ‘apêndice’ da máquina.” (PINTO, 2007, p.45). A atividade laboral, cada vez mais rápida e repetitiva exercida em curtos períodos de tempo, retirava do trabalhador sua capacidade de criação, tornando-o submisso ao processo repetitivo e constante da produção. Assim, suas capacidades intelectuais, seus conhecimentos escolares e suas experiências pessoais eram praticamente dispensáveis nesse sistema, fazendo-se necessário apenas o domínio da técnica para o trabalho.

Segundo Antunes (2002, p.180), como resposta do capital à *sua crise estrutural*, várias mudanças vêm acontecendo em função das transformações ocorridas do século XX para o XXI. De acordo com o autor, uma dessas transformações diz respeito à metamorfose no processo de produção do capital e suas repercussões no trabalho.

Particularmente nos últimos anos, *como respostas do capital à crise dos anos 70*, intensificaram-se as transformações no próprio processo produtivo, por meio do avanço tecnológico, da constituição das formas de acumulação flexível e dos modelos alternativos ao binômio taylorismo/fordismo, onde se destaca, para o capital, especialmente o toyotismo. (ANTUNES, 2002, p.180-181).

De acordo com Pinto (2007), o sistema de organização toyotista surgiu num período em que a economia estava em lentidão¹⁸, visava-se o consumo dos bens de produção e também a diversificação da produção. Surgiu, portanto, para que as fábricas japonesas fossem tão competitivas quanto as americanas (GOUNET, 1999, p.25). Dessa forma,

Se fosse para resumir o sistema toyotista em uma frase, diríamos que é um sistema de organização da produção baseado em uma resposta imediata às variações da demanda e que exige, portanto, uma organização flexível do trabalho (inclusive dos trabalhadores) e integrada. (GOUNET, 1999, p.29).

¹⁸ De acordo com Pinto (2007), o período em que esse sistema é criado compreende ao pós II Guerra Mundial, com o intuito de produzir grande variedade de produtos, mas, em pequenas quantidades. Isso teve por necessidade uma mudança, um aumento na produção, mas que não atingiria o grau de diversificação de produtos, ajustando-se desde 1947 até 1970 na fábrica japonesa da Toyota. Em 1949, a fábrica passa por uma grande crise financeira, em detrimento disto, e pelos juros impostos pelos bancos, à empresa viu-se em apuros. Em 1950, uma grande greve fez com que houvesse a exoneração de 1.600 funcionários da empresa. Na sequência desses acontecimentos, ocorreu a Guerra da Coreia (1950-1953), e com ela houveram pequenos pedidos de produtos pelas tropas norte-americanas, submetendo a fábrica a pagar multas se não houvesse o cumprimento do prazo de entrega. Fazendo, então, aumentar a produtividade, sem novas contratações de funcionários.

Também para caracterizar o sistema, Gounet (1999) elenca os chamados *cinco zeros*, próprios do novo sistema de produção, que são: zero atrasos; zero estoques; zero defeitos; zero panes; zero papeis.

Nesse novo sistema, Pinto (2007) comenta que se exige mais do trabalhador, uma vez que este precisa ter uma formação multifuncional, para desempenhem diversas funções, aperfeiçoando suas técnicas e conhecimentos próprios da produção e, portanto, aumentando sua produtividade. Essa forma de organização foi conferida rigorosamente aos trabalhadores, e sua aceitação era imperativa para que não houvesse exoneração dos mesmos e/ou falência da empresa. Isso repercutiu em dois aspectos: na submissão por parte dos trabalhadores e na busca de uma qualificação por todos. Para que nenhum operário detivesse maior conhecimento sobre o outro – e este exigisse maiores salários ou direitos em consequência do seu maior conhecimento – propôs-se uma “desespecialização” e, ao exigir de todos os trabalhadores a polivalência, desautorizou o poder de negociação detido pelos mais qualificados, obtendo por essa via o aumento do controle e a intensificação do trabalho.” (PINTO, 2007, p. 58).

Para Antunes (2002, p.181, grifo do autor),

[...] essa forma de produção flexibilizada busca a adesão de fundo, por parte dos trabalhadores, que devem aceitar integralmente o projeto do capital. Procura-se uma forma [...] de *envolvimento manipulatório* levado ao limite, onde o capital busca o consentimento e a adesão dos trabalhadores, no interior das empresas, para viabilizar um projeto que é aquele desenhado e concebido segundo os fundamentos exclusivos do capital.

Pode-se perceber que, além de novas formas de organização do trabalho que envolvem técnicas e métodos próprios na produção, bem como a formação dos trabalhadores, há uma descaracterização do homem em seu processo de autoconstrução, uma vez que é pelo trabalho que o homem se autoconstrói há, portanto, uma negação do ser no seu plano ontológico.

Permeados pela concepção marxiana, Tonet e Nascimento (2009) destacam que é a partir do trabalho que são produzidos os bens necessários para a existência humana e, em consequência disso, o trabalho sempre será a base estrutural de qualquer forma de sociabilidade, ele é o fundamento ontológico do ser social. É por meio dele que o homem sai de sua condição de animalidade. No entanto, o trabalho pode assumir formas necessariamente contraditórias e alienadoras, dependendo da sociedade em que o indivíduo faça parte. De acordo com esses autores,

A exploração e a opressão fazem com que o trabalho que cria riqueza, a arte, a beleza (que nada mais são do que a manifestação da potência humana) seja o mesmo que produz a pobreza, a miséria a degradação e a desumanização. Contudo, essa natureza contraditória não lhe é conatural. É uma determinação histórica que surgiu com a sociedade de classes e desaparecerá quando esta for eliminada. (TONET; NASCIMENTO, 2009, p.4).

O trabalho, na forma de sociabilidade capitalista, torna o trabalhador alienado, já que a função sócio-ontológica do trabalho perde sua característica primordial, pois não é executado necessariamente para ser meio de subsistência, de produção, de possibilidade de desenvolvimento humano, mas é funcional enquanto serve para suprir àquelas necessidades de acumulação do capital, gerido pela classe dominante. (LESSA; TONET, 2011).

Segundo Tonet (2005, p.58), em Marx, a alienação consiste em uma força social estranha aos homens, “[...] passando a dominar a vida destes e, deste modo, a transformar-se em obstáculo à sua autoconstrução como seres plenamente humanos”. Para Marx e Engels (1998, p.11, grifo dos autores), a forma como os indivíduos manifestam sua vida reflete precisamente o que são, “o que eles são coincide, pois, com sua produção, isto é, tanto com o *que* eles produzem quanto com a maneira *como* produzem. O que os indivíduos produzem depende, portanto, das condições materiais da sua produção.”

A produção das ideias, da consciência e representações está ligada intimamente à atividade material, ou seja, é a forma como os homens organizam a produção de sua vida material, através do desenvolvimento das forças produtivas e das relações aí compreendidas que condicionam (em última instância) a forma de pensar e de se relacionar dos homens. Marx e Engels (1998, p.19) enfatizam essa questão ao diferenciarem a sua concepção da filosofia alemã:

Ao contrário da filosofia alemã, que desce do céu para a terra, aqui é da terra que se sobe ao céu. Em outras palavras, não partimos dos homens dizem, imaginam e representam, tampouco do que eles são nas palavras, no pensamento, na imaginação e na representação dos outros, para depois se chegar aos homens de carne e osso; mas partimos do que os homens em sua atividade real, é a partir de seu processo de vida real que representamos também o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas desse processo vital.

Ainda, Marx (1989, p.47 apud TONET, 2007, p.12-13) esclarece que “[...] a própria ação do homem converte-se num poder estranho e a ele oposto, que o subjuga ao invés de ser por ele dominado”. O processo de reprodução, ampliação e perpetuação do capital é expresso na medida em que o trabalhador é importante enquanto força de trabalho, assim “[...] todas as atividades voltadas para o indivíduo não visarão, na verdade, o seu desenvolvimento omnilateral, harmonioso, integral, mas adequá-lo, da melhor forma possível, à produção de mercadorias”. Essa *complexidade resultante do próprio trabalho* fez com que “[...] a reprodução do ser social exigisse o surgimento de esferas de atividade, como uma especificidade e uma legalidade próprias, - tais como arte, religião, política, ciência, direito, educação, etc. – que cumprem, cada uma, determinadas funções nesta reprodução”. (TONET, 2007, p.13).

Dessa forma, é necessário que examinemos alguns aspectos do trabalho em relação à formação humana, bem como à educação. O exame dessas questões nos permite aprofundar a maneira pela qual as mudanças na organização do trabalho, a partir do antagonismo entre capital e trabalho, mediados pelo Estado, incidem na educação.

1.2.1 Mediações entre trabalho, formação humana e educação

Ao analisar a mudança na forma de organização do trabalho, pode-se observar novas demandas em relação à educação.

Masson (2009, p.54) comenta que a educação, nessa visão, ganha centralidade por ser uma relevante mediação para a legitimação do capital. Destaca, também, que as transformações na forma de organização do trabalho, para a recomposição dos patamares de acumulação do capital, promovem alterações no campo educacional.

Sendo assim, é importante considerarmos que, a partir de todas as mudanças ocorridas nos processos de trabalho, se faz necessário o estabelecimento de novos objetivos e finalidades para diferentes campos: social, epistemológico e pedagógico (VERÍSSIMO, 1997, p.27). Sendo assim, as mudanças nas concepções pedagógicas estão intrinsecamente associadas às mudanças na sociedade. Nesse sentido, o que a autora busca evidenciar é que qualquer mudança no contexto da materialidade social, bem como nos campos filosóficos e científicos trazem

implicações para o contexto educacional. Desse modo, Veríssimo (1997, p.24) destaca que a Pedagogia, bem como a educação, “[...] é dialeticamente indissociável das práticas sociais e dos modos de conhecimento que a definem e lhe dão sentido. Assim, as reflexões, teorizações e ações pedagógicas não podem ignorar as mudanças ocorridas no campo social [...]” e, ainda, econômico e cultural.

Lombardi (2011, p.347), a partir de Marx, destaca que a educação é determinada, em última instância, pela forma como os homens produzem sua vida material, “[...] bem como as relações aí implicadas, quais sejam, as relações de produção e as forças produtivas são fundamentais para apreender o modo como os homens vivem, pensam e transmitem as ideias e os conhecimentos que têm sobre a vida e sobre a realidade [...]”. Nesse sentido, compartilhamos da concepção do autor ao afirmar que,

[...] para o marxismo, não faz o menor sentido analisar abstrata e ahistoricamente a educação, pois esta é uma dimensão da vida dos homens que, como qualquer outro aspecto da vida e do mundo existente, se transforma historicamente, acompanhando e articulando-se às transformações do modo como os homens produzem a sua existência. A educação (e nela todo o aparato escolar) não pode ser entendida como uma dimensão estanque e separada da vida social. Como qualquer outro aspecto e dimensão da sociedade, a educação está profundamente inserida no contexto em que surge e se desenvolve, também vivenciando e expressando os movimentos contraditórios que emergem do processo das lutas entre classes e frações de classe. (LOMBARDI, 2011, p.348).

Tonet (2007, p.65) comenta que o trabalho, ato fundante do ser social, é uma atividade social e, nesse sentido, pressupõe, por parte do indivíduo, a apropriação de conhecimentos, valores e também no desenvolvimento de determinadas habilidades e comportamentos comuns ao grupo. Assim, resumidamente:

[...] podemos dizer que a natureza essencial da atividade educativa consiste em propiciar ao indivíduo a apropriação de conhecimentos, habilidades, valores, comportamentos, etc. que se constituem em patrimônio acumulado e decantado ao longo da história da humanidade, contribuindo, assim, para que o indivíduo se construa como membro do gênero humano e se torne apto a reagir face ao novo de um modo que contribua para a reprodução do ser social, que se apresenta sempre sob uma determinada forma particular. (TONET, 2007, p.65).

Tal atividade educativa, segundo Mészáros (2008), pode ser, potencialmente, considerada como um mecanismo de apreensão de conhecimentos

que remetam à uma postura revolucionária de transformação social, como também, contraditoriamente, servir para a reprodução e perpetuação da forma capitalista de sociabilidade, na medida em que não possibilita, à classe trabalhadora, uma formação integral.

Segundo Kuenzer (2003), podemos considerar que o taylorismo/fordismo se caracterizou pela valorização de um conhecimento parcial e prático, o que ilustra a simplificação em relação às exigências de escolaridade e, em decorrência, a valorização de um conhecimento empírico, condição fundamental para a entrada dos trabalhadores no mundo do trabalho:

Daí a primazia do saber tácito sobre o conhecimento científico, da prática sobre a teoria, da parte sobre a totalidade, do descaso com a formação do profissional da educação, que também não mais fazia do que apresentar a sua prática para ser imitada. No âmbito do trabalho, o processo educativo se reduzia ao desenvolvimento dos conhecimentos tácitos sobre determinadas partes do processo de trabalho, através da repetição dos procedimentos levados a efeito pelos trabalhadores mais antigos e pela própria experiência. (KUENZER, 2003, p.48-49).

Também, segundo Kuenzer (2003), a partir de um confronto direto com a rigidez do fordismo, a acumulação flexível se apoia na flexibilização dos processos de trabalho a partir das mudanças trazidas pela implementação da microeletrônica. Passa-se a exigir, diferentemente do taylorismo/fordismo, uma nova forma de conhecimento ou competência, como é tratada pela autora, que “[...] deixa de priorizar os modos de fazer para contemplar a articulação entre as diferentes formas e intensidades de conhecimento, tácito e científico com foco no enfrentamento de situações não previstas.” (KUENZER, 2003, p.50). A partir dessas transformações se exige um conhecimento maior por parte do trabalhador, e não apenas tácito. Kuenzer (2003, p.51) afirma que se passa a exigir:

[...] o desenvolvimento de competências cognitivas complexas e de relacionamento, tais como análise, síntese, estabelecimento de relações, criação de soluções inovadoras, rapidez de resposta, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos para atingir metas, trabalhar com prioridades, avaliar, lidar com as diferenças, enfrentar os desafios das mudanças permanentes, resistir a pressões, desenvolver o raciocínio lógico-formal aliado à intuição criadora, buscar aprender permanentemente, e assim por diante.

Nesse sentido, Pinto (2007) comenta que as mudanças ocorridas na implementação do modelo de organização flexível, denominado toyotismo, assim como o anterior taylorismo/fordismo, fizeram com que houvesse significativas mudanças para a formação e educação do trabalhador. Tais processos ampliaram ainda mais os graus de exploração do trabalhador, em que a estabilidade trabalhista não era mais tida como benefício e era aplicada a poucos trabalhadores, isso, devido à grande intensificação do trabalho e o grande número de desempregados.

Tais mudanças não ocorreram unicamente pela implementação de um ou outro modelo de produção, mas também pelo processo de reprodução e perpetuação do antagonismo de classe existente na sociedade capitalista, o qual exacerba ainda mais a divisão classista e as desigualdades sociais. Marx (2003, p.672-673) contribui para essa análise, quando destaca que:

Com o próprio funcionamento, o processo capitalista de produção reproduz, portanto, a separação entre a força de trabalho e as condições de trabalho, perpetuando, assim, as condições de exploração do trabalho. Compele sempre o trabalhador a vender sua força de trabalho para viver, e capacita sempre o capitalista a comprá-la para enriquecer-se. [...] A produção capitalista, encarada em seu conjunto, ou como processo de reprodução, produz não só mercadoria, não só mais-valia; produz e reproduz a relação capitalista: de um lado o capitalista e do outro, o assalariado.

Também, pode-se perceber a questão no que se refere à reprodução da desigualdade de classes, quando Marx (2003, p.669) comenta que:

A reprodução da classe trabalhadora envolve ao mesmo tempo a transferência e acumulação da habilidade, de uma geração para a outra. O capitalista considera a existência de uma classe trabalhadora dotada de habilidade entre as condições de produção que lhe pertencem; vê nela a existência real de seu capital variável. É o que se comprova quando uma crise traz-lhe ameaça de perdê-la.

Podemos analisar em tais contribuições que a reprodução e a perpetuação da exploração de uma classe sobre outra é mediada por inúmeros fatores, dentre eles a educação.

Saviani (2005) apresenta algumas reflexões acerca da educação como mediadora de tal processo de reprodução e perpetuação da desigualdade de classes, bem como transformadora dessa condição:

Se a educação é mediação no seio da prática social global, e se a humanidade se desenvolve historicamente, isto significa que uma determinada geração herda da anterior um modo de produção com os respectivos meios de produção e relações de produção. E a nova geração, por sua vez, impõe-se a tarefa de desenvolver e transformar as relações herdadas das gerações anteriores. Nesse sentido, ela é determinada pelas gerações anteriores e depende delas. Mas é uma determinação que não anula a sua iniciativa histórica, que se expressa justamente pelo desenvolvimento e pelas transformações que ela opera sobre a base das produções anteriores. À educação, na medida em que é uma mediação no seio da prática global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais.

Nesse sentido, a reprodução da desigualdade de classes requer a disseminação da ideologia dominante. Harvey (2002, p.119) comenta sobre o disciplinamento da força de trabalho para as finalidades da própria acumulação do capital, se referindo, de modo genérico, ao chamado “controle do trabalho”, que consiste:

[...] em primeiro lugar, alguma mistura de repressão, familiarização, cooptação e cooperação, elementos que têm de ser organizados não somente no local de trabalho, como na sociedade como um todo. A socialização do trabalhador nas condições de produção capitalista envolve o controle social bem amplo das capacidades físicas e mentais. A educação, o treinamento, a persuasão, a mobilização de certos sentimentos sociais (a ética do trabalho, a lealdade aos companheiros, o orgulho local ou nacional) e propensões psicológicas (a busca da identidade através do trabalho, a iniciativa individual ou a solidariedade social) desempenham um papel e *estão claramente presentes na formação de ideologias dominantes* cultivadas pelos meios de comunicação de massa, pelas instituições religiosas e educacionais, pelos vários setores do aparelho do Estado. (HARVEY, 2002, p.119, grifo nosso).

O conceito de ideologia, na concepção marxiana, não está proposto num sentido unilateral. Porém, no sentido proposto para essa condição de opressão e exploração, ela é tida num sentido negativo, “[...] como uma força mistificadora e contraproducente, que, em grande medida, impede o desenvolvimento social.” (MÉSZÁROS, 2011, p.141).

A reprodução e a perpetuação da exploração de uma classe sobre a outra é mediada por inúmeros fatores e, dentre eles, podemos citar a educação. Segundo Mézáros (2008), é preciso romper com a lógica do capital se queremos contemplar a criação de uma alternativa educativa significativamente diferente.

De acordo com Tonet (2007, p.31),

[...] os homens serão efetivamente (plenamente) livres quando puderem, de fato, ser senhores do seu destino. Isto nada tem a ver com liberdade absoluta, anárquica ou irrestrita. Tem a ver apenas (e isto é essencial) com a possibilidade de os homens estarem em condições – a partir de uma base material capaz de criar riquezas suficientes para satisfazer as necessidades de todos – de serem efetivamente sujeitos de sua história. (TONET, 2007, p.31).

A propósito disso, Marx e Engels (1998, p.21) esclarecem que o primeiro pressuposto para a existência humana é necessário que “[...] todos os homens devem ter condições de viver para poder ‘fazer a história’. Mas, para viver, é preciso antes de tudo beber, comer, morar, vestir-se e algumas outras coisas mais.” Nesse sentido, Tonet (2005; 2007) comenta sobre a necessidade de uma forma de educação que proporcione um desenvolvimento integral do homem, o qual pressupõe uma nova forma de organização da sociedade, ou seja, uma nova forma de organização do trabalho, o trabalho associado.

A partir da concepção pressuposto marxiana, podemos afirmar que o trabalho associado representa a forma mais livre *possível* do trabalho humano (TONET, 2007). No entanto, essa forma de organização do trabalho não se constitui como uma forma de cooperativa, “ela se caracteriza pelo controle livre, consciente, coletivo e universal dos trabalhadores sobre o processo de produção e distribuição de riqueza.” (TONET, 2007, p.46). Sendo assim,

O trabalho associado significa que as necessidades humanas - e não mais a riqueza da classe dominante - irão dirigir a produção do “conteúdo material da riqueza social” pela transformação da natureza nos meios de produção ou de subsistência. O imprescindível, para tanto, é o controle livre, consciente, coletivo e universal dos produtores sobre o processo de produção e distribuição da riqueza. A sua forma de organização (que terá que ser muito mais sofisticada e complexa do que as formas de organização do trabalho que conhecemos hoje sob o capitalismo, porque terá que ser, necessária e imediatamente, mundial) deixará nos museus (ou na lata de lixo da história, na famosa expressão de Engels) o controle do trabalho manual pelo trabalho intelectual e toda a hierarquia que necessariamente acompanha o trabalho alienado. (LESSA;TONET, 2012, p.58).

Em outras palavras, é necessário destacar que:

Para evitar mal-entendidos, deixemos claro que trabalho associado não é simplesmente o trabalho em cooperativas. Ele consiste naquele tipo de relações que os homens estabelecem entre si na produção econômica e nas quais eles põem em comum as suas forças individuais e mantêm o controle consciente do processo na sua integralidade, ou seja, na produção, na distribuição e no consumo. Por isso mesmo, dele estão ausentes tanto a

sujeição dos homens à natureza, quanto a exploração e a sujeição dos homens uns aos outros. (TONET, 2007, p.63).

No entanto, essa forma de organização do trabalho só é possível a partir de um alto grau de desenvolvimento das forças produtivas, um nível que possibilite a produção necessária de bens que supram as necessidades de *todos*. Isso possibilitará que a produção perca o caráter de mercadoria e o fundamento de valor-de-troca, para ter como objetivo o valor-de-uso e possa atender as necessidades humanas.

Por sua vez, essa transformação “como não se trata da passagem a um novo patamar histórico da sociedade de classes, mas da transição a uma sociedade inteiramente nova [...]” (LESSA; TONET, 2012, p.58), necessita, portanto, de uma tarefa histórica que envolva o desenvolvimento das condições objetivas e das condições subjetivas e, nesse processo, a educação possui um papel importante. Na visão de Mészáros (2008, p.65, grifo do autor),

[...] o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente. É isto que se quer dizer com a visão de uma “sociedade de produtores livremente associados.”¹⁹

Dessa forma, a educação necessita caminhar no sentido do desenvolvimento de uma ordem social qualitativamente distinta (MÉSZÁROS, 2008), pois “o mero desenvolvimento do capitalismo não conduzirá a nada mais do que ainda mais capitalismo.” (LESSA; TONET, 2012, p.58).

Nesse sentido, é evidente que as *incorrigíveis* determinações destrutivas da ordem existente tornam imperativo contrapor aos antagonismos estruturais e irreconciliáveis do sistema capitalista, assim, é necessário uma *alternativa positiva* sustentável²⁰ para a regulação da reprodução metabólica social, se quisermos

¹⁹ Devemos ressaltar aqui que Mészáros se refere à educação em sentido geral, como formação humana. Duarte (2006) destaca que Mészáros enfatiza a educação não-formal, em detrimento da educação escolar, para o processo revolucionário. No entanto, Mészáros não desconsidera a importância da educação escolar.

²⁰ Sobre isso, Mészáros (2008, p.72, grifo do autor) comenta que “a *sustentabilidade* equivale ao *controle consciente* pelos produtores associados livremente do processo de reprodução metabólico social, em contraste com a indefensável, estruturalmente estabelecida *rivalidade* e destrutibilidade última da ordem reprodutiva do capital.”

assegurar as condições elementares da sobrevivência humana (MÉSZÁROS, 2008, p.71-72). Por isso, Lessa e Tonet (2012, p.59) destacam que:

O desenvolvimento do capitalismo pode até mesmo extinguir a humanidade ou produzir uma crise de proporções tão elevadas que assistamos a um recuo das capacidades produtivas da humanidade a patamares muito inferiores ao atual, sem que o capital venha a ser superado. Não importa a crise, não importa o nível de alienação e desumanidade, não importa quão destrutivo tenha se tornado o sistema do capital, ele não enterrará a si próprio. Em outras palavras, o desenvolvimento das relações de produção capitalistas não conduz “automaticamente” ao comunismo.

A partir disso, “o papel da educação, orientado por uma perspectiva positivamente viável de ir *para além do capital*, é absolutamente crucial a este propósito.” (MÉSZÁROS, 2008, p.72, grifo nosso).

Concordamos com Tonet (2012), o qual afirma que a formação humana é histórica e social. Não há a possibilidade de uma definição perene para ela. É processo, hora contínuo, hora descontínuo, que guardará certa identidade ao longo da história.

Assim, pode-se dizer, partindo dos fundamentos onto-metodológicos elaborados por Marx, que o processo de o indivíduo singular tornar-se membro do gênero humano *passa pela necessária apropriação do patrimônio – material e espiritual – acumulado pela humanidade em cada momento histórico. É através dessa apropriação que este indivíduo singular vai se constituindo como membro do gênero humano*. Por isso mesmo, todo obstáculo a essa apropriação é um impedimento para o pleno desenvolvimento do indivíduo como ser integralmente humano. (TONET, 2012, p.77, grifo nosso).

Obviamente que, a partir das contradições e antagonismos presentes na forma de sociabilidade capitalista, tanto a educação em geral, quanto as políticas que regulam a educação escolar, são organizadas de modo a atender a determinados interesses da classe dominante. Impedem, portanto, a formação integral do indivíduo, isto é, o acesso aos bens materiais e espirituais, necessários para sua autoconstrução e pertencimento ao gênero humano. Para tanto, há a necessidade da superação do capital, uma vez que, como apontado anteriormente, seria necessária uma nova forma de organização da produção da riqueza social, o trabalho associado, para que houvesse uma formação verdadeiramente humana.

De fato, a educação escolar se constitui como um importante instrumento para a formação dos indivíduos. No entanto, como ressalta Tonet (2012, p.83),

[...] nas sociedades de classes ela é organizada de modo a servir à reprodução dos interesses das classes dominantes. Na sociedade capitalista isto é ainda mais forte e insidioso porque as aparências indicam que uma formação de boa qualidade é acessível a todos, enquanto a essência evidencia que tanto o acesso universal quanto a qualidade não passam de uma falácia.

O discurso de igualdade, democratização e garantia do acesso está muito presente nas políticas educacionais brasileiras, sobretudo, nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – DCNs/10, que desconsideram a realidade objetiva e as desigualdades sociais, enquanto atribuem à educação uma característica salvacionista e emancipatória. Sobre isso, apontamos,

É, pois, inútil dar voltas à inteligência para – tanto do ponto de vista teórico como do ponto de vista prática – querer conceituar e levar à efetivação uma educação que contribua para a formação humana integral no interior desta forma de sociabilidade. (TONET, 2007, p.83, grifo nosso).

Por isso, concordamos com a afirmação de Tumolo (2012, p.161, grifo do autor), que “[...] *no capitalismo a construção do gênero humano se dá pela sua destruição, sua emancipação se efetiva pela sua degradação, sua liberdade ocorre pela sua escravidão, a produção de sua vida se realiza pela produção de sua morte*”

Nesse contexto, a lógica que permeia tanto a educação mais ampla, quanto a produção do conhecimento e as políticas educacionais, apesar das conquistas e avanços em seus campos, servem predominantemente para manter a reprodução da forma de sociabilidade do capital.

Desse modo, para que a educação e também a produção do conhecimento científico sejam, necessariamente, voltados para a formação humana, para a emancipação humana, apenas a superação do capital e do capitalismo é o ponto no horizonte a ser alcançado, com a possibilidade de construção de uma sociedade para além do capital. (TUMOLO, 2012).

Nesse capítulo, procuramos apreender, a partir das relações materiais, a importância do papel da educação no contexto da sociedade. Por isso, nos detivemos na análise do conjunto das transformações resultantes da própria organização social, pela sobredeterminação das *chamadas mediações de segunda ordem* sobre aquela considerada a *mediação primária*, as quais se sustentam como bases estratégicas de legitimação do modo de produção capitalista.

A partir disso, em meados da década de 1970, questionamentos sobre a noção de verdade, do conhecimento científico entraram na pauta de discussão. Argumentos de naturalização da realidade procuraram encontrar um modo de atribuir legitimidade à forma de organização da sociedade capitalista, velando os antagonismos que surgem da crise estrutural²¹ do capital e apregoando a ideologia pós-moderna.

Nesse sentido, alguns questionamentos são tomados como pontos de partida para que possamos entender a relação da base econômica com as demais expressões ideológicas da sociedade e, dentre elas, a relação entre a agenda pós-moderna e a educação, quais sejam: a) a partir das transformações advindas da reestruturação produtiva em meados da década de 1970, é possível afirmarmos a existência de um período histórico pós-moderno ou de uma tendência cultural pós-moderna? b) será a agenda pós-moderna uma tentativa legitimadora do capital? c) quais os fundamentos legitimadores da agenda pós-moderna? d) quais seus desdobramentos na educação escolar brasileira?

A partir disso, no próximo capítulo procuraremos analisar o debate em relação à agenda pós-moderna, a partir dos diferentes posicionamentos, ou seja, daqueles que fazem apologia a um núcleo de ideias comuns a ela, bem como daqueles que fazem a crítica a esses pressupostos, sobretudo os de orientação marxista, e, ainda, suas implicações para uma educação emancipadora.

²¹ Antunes (2010, p.4-5, grifo do autor) versa que “diferentemente das crises anteriores do sistema – que puderam ser *todas* elas resolvidas, por mais tempestuosas que possam ter sido (a de 1929-1933, por exemplo), *dentro dos limites do capital* – no interior de uma *crise estrutural*, o capital enfrenta *seus próprios limites*. As saídas imediatamente utilizadas pelo capital em crise decorrem diretamente de sua contradição primordial – o irreconciliável antagonismo entre capital e trabalho – e se manifestam na brutal intensificação das taxas de exploração, elevadas a níveis cada vez mais desumanos, e da *taxa de utilização decrescente das mercadorias*. Tal movimento do capital, além de toda a *reificação* que necessariamente promove, tem um duplo impacto devastador sobre toda a humanidade: desemprego estrutural crescente em escala global (que atinge até mesmo os países onde o assim chamado *Estado de bem-estar social* logrou alguma efetividade) e devastação incontrolável e inevitável do meio ambiente (tanto do ponto de vista da *exaustão* dos recursos naturais de nosso planeta quanto da *imensa* quantidade de lixo necessariamente gerada) [...]”. Nesse sentido, em linhas gerais, “*crise estrutural do capital* significa, portanto, que, pela primeira vez na história, o sistema sociometabólico vigente “confronta-se globalmente com seus próprios problemas” (MÉSZÁROS, 2006c apud ANTUNES, 2010, p.5), e que *qualquer* tentativa de resolução de tais problemas dentro dos limites do capital aproxima a humanidade de sua real possibilidade de destruição, *tanto* no plano ecológico *quanto* no plano militar.”

CAPÍTULO 2

VINHO VELHO EM PIPA NOVA: ENTRAVES DA AGENDA PÓS-MODERNA PARA A EDUCAÇÃO

As mudanças²² que ocorreram no contexto econômico, político, social e cultural, no final da segunda metade do século XX, contribuíram para o desenvolvimento do debate entre os que afirmam que a modernidade passa por uma crise e está sendo superada, progressivamente, por um novo período histórico chamado de pós-modernidade, e há, ainda, os que negam tal afirmação.

A partir disso, concordamos com Santos (2007, p.28), o qual afirma que:

No seu processo de produção e reprodução social, a humanidade cria através do trabalho não só um mundo materialmente tangível. Ela cria hábitos, valores morais, éticos e civilizatórios: cria a sociabilidade que interage na formação da subjetividade dos indivíduos sociais. Os elementos da subjetividade humana são, portanto, dialeticamente determinados pelo processo produtivo, mas nem por isso de menor importância.

Nesse sentido, a estreita ligação entre a forma como se organiza a sociedade e a produção social e ideológica advinda dessa relação, é fundamental para se entender os resultados produzidos na subjetividade humana, entre eles a própria produção do conhecimento e o desenvolvimento da educação. Dessa forma, considera-se que:

Uma consciência correspondente à fase de acumulação flexível tende a ser igualmente fugidia e efêmera; em meio à crescente insegurança provocada pelo desemprego, ela é marcada pela incerteza; do ritmo frenético das inovações lançadas no mercado, ela precisa ser cada vez mais descartável e capaz de consumir as novidades. Se, neste momento, para a lógica de valorização do capital o aumento do controle sobre o trabalho é central, a forma mais eficaz de fazê-la é a *ofensiva ideológica*. (SANTOS, 2007, p. 28-29, grifo do autor).

Ainda, segundo a autora, “tudo é cada vez mais mercantilizável” e, portanto, a educação como expressão disso, tende a sofrer influências semelhantes às do campo econômico e nisso a expressão da ideologia pós-moderna, procedida da

²² Segundo Masson (2009, p.19), poderíamos citar algumas mudanças no contexto econômico, político, social e cultural, como por exemplo: o declínio das taxas de crescimento e aumento de taxas de inflação, a partir de 1973, a crise do Estado de bem-estar social, a reestruturação do modelo taylorista-fordista, o questionamento das noções clássicas de razão, de objetividade, de verdade, de emancipação, as críticas às metanarrativas, entre outras.

própria estrutura econômica, coloca-se como uma espécie de *vinho velho em pipa nova*²³, ou seja, há uma reposição do mesmo em um novo formato.

2.1 AS ORIGENS E OS FUNDAMENTOS DA AGENDA PÓS-MODERNA E A CHAMADA “CRISE DO MARXISMO”

As discussões sobre o surgimento de um novo período, condição ou ainda como corrente de pensamento denominado de “pós-modernidade”, “pós-modernismo”, “agenda pós-moderna”, “pós-industrial”, se constitui como um reflexo da complexidade da materialidade social. Alguns autores abordam sobre as suas possíveis origens/gêneses, por isso, busca-se evidenciar questões pertinentes que se relacionam com a gênese das discussões sobre a agenda pós-moderna, sobretudo, no contexto da educação e da pesquisa educacional.

Filosoficamente o início do pensamento pós-moderno pode ser localizado em Friedrich Nietzsche²⁴, o qual mesmo sendo antecedente aos autores, como Lacan, Lyotard, Foucault e Derrida, serviu de base para seus estudos. (WOOD, 1999).

A dificuldade em conceituar, periodizar e realizar uma apreensão adequada do que seria a agenda pós-moderna, reside no fato de não existir um consenso. Portanto, procura-se apontar questões pontuais que procurarão evidenciar o debate teórico em razão da origem da agenda pós-moderna. Nesse sentido, a evidenciação historiográfica de momentos em que o termo aparece é de fundamental importância.

Diehl (1997), ao propor uma “garimpagem” do conteúdo da noção do pós-moderno, mostra que uma das primeiras vezes em que a expressão aparece é em 1917, na obra *Die Krisis der europäischen Kultur*, do filósofo alemão Rudolf Pannwitz. A expressão também aparece no ano de 1934, utilizada por *Frederico de Oniz*, de modo diferente do que Pannwitz, pois não representa a cultura em geral, mas um movimento na literatura, em específico na poesia espanhola e hispano-americana. Anderson (1999) também aborda a questão e destaca que o surgimento

²³ Esse é o título dado ao livro *Vinho Velho em Pipa Nova: o pós-moderno e o fim da história*, de Astor Antônio Diehl, com publicação no ano de 1997, o qual procura responder, entre outras questões, sobre os limites e as possibilidades da discussão sobre a pós-modernidade e a teoria do fim da história para a ciência histórica.

²⁴ Segundo Della Fonte (2006, p.13), tanto Nietzsche como Heidegger são apontados como inspiradores filosóficos da tendência pós-moderna. No entanto, de acordo com a autora, em sua maioria, os escritos educacionais privilegiam Nietzsche por sua forte crítica à modernidade.

do termo “pós-modernismo” como ideia, no mundo hispânico, ocorreu por volta da década de 1930. Sanfelice (2009) interpreta a questão ao afirmar que Anderson (1999) nos lembra que o termo foi utilizado primeiramente no mundo das artes. Portanto, percebe-se, segundo Anderson (1999), que as primeiras evidências de termos relacionados à agenda pós-moderna surgiram em movimentos literários e que, conseqüentemente, espalharam-se em outros campos, como arquitetura, história e, finalmente, como uma corrente de pensamento, que pode ser utilizada de forma genérica, como evidenciado por Diehl (1997, p.23): cultura, literatura, política; também de forma cronológica, como: futuro, início do século, passagem; e de valoração (ponto de referência, fase intermediária).

Ainda segundo Diehl (1997, p.22), na língua inglesa o termo *post-modern* aparece como fase da cultura contemporânea, por Arnold Toynbee, em 1947, possuindo como referencial cronológico o ano de 1875, onde ocorrera “[...] a passagem de pensamento do Estado nacional para a interação global.”

As transformações no significado do termo, principalmente no campo da literatura²⁵, trouxeram contribuições para que seja possível entender sua gênese e desenvolvimento nos demais campos e, sobretudo, no educacional. Para Diehl (1997, p.24), o debate sobre a questão assume, a partir de 1969, algumas linhas gerais.

Portanto, a expressão *pós-moderno* passou de uma condição esporádica para uma noção com contornos mais claros; evoluiu de uma palavra cunhada de teor negativo, de fenômeno *adormecido*, para uma palavra positivamente carregada e empregada no debate das diferentes formas de pluralismos. A partir de então, passa a assumir conteúdo preciso, saindo da esfera literária para ser discutida em outros campos das ciências humanas. (DIEHL, 1997, p.24).

Para Anderson (1999), a obra *A condição pós-moderna*, de 1979, é a primeira publicação filosófica a adotar a noção de cultura pós-moderna.

²⁵ Diehl (1997) salienta que contornos de maior consistência ocorreram no debate da literatura norte-americana, algures em 1959 por Irving Howe, seguido por Harry Levin, os quais dão início ao debate contemporâneo dos *pós-modernos* e que se diferenciam dos escritos de Pannwitz e de um diagnóstico negativo.

Para Lyotard (2006)²⁶, a chamada “era pós-industrial” teve seu início em meados da década de 1950 e se caracteriza como um processo de modificação causado pela “crise da ciência” e verdade, e alerta que isso se deu por uma mudança nos últimos decênios do séc. XIX, e não por uma simples substituição entre concepções de ciência. Versa, ainda, sobre o pós-moderno como condição cultural do momento de crises no campo do conhecimento, das metanarrativas e das próprias ciências. Nesse sentido, Anderson (1999) comenta que:

Para Lyotard, a chegada da pós-modernidade ligava-se ao surgimento de uma sociedade pós-industrial – teorizada por Daniel Bell e Alain Touraine – na qual o conhecimento tornara-se a principal força econômica de produção numa corrente desviada dos Estados nacionais, embora ao mesmo tempo tendo perdido suas legitimações tradicionais. Porque, se a sociedade era agora melhor concebida, não como um todo orgânico nem como um campo de conflito dualista (Parsons ou Marx) mas como uma rede de comunicações linguísticas, a própria linguagem – “todo vínculo social” – compunha-se de uma multiplicidade de jogos diferentes, cujas regras não se podem medir, e inter-relações agonísticas. (ANDERSON, 1999, p.32).

Ainda, Anderson (1999, p.32) complementa a interpretação sobre Lyotard (2006), afirmando que “nessas condições, a ciência virou apenas um jogo de linguagem”, perdendo sua legitimidade tradicional. Sobre isso, Sanfelice (2009) também traz contribuições importantes a respeito de Lyotard (2006), ao destacar que:

A ciência, é agora apenas um jogo de linguagem dentre outros, já não podia reivindicar o privilégio sobre outras formas de conhecimento que pretendia ter nos tempos modernos quando, com sua pretensão de verdade em relação ao conhecimento comum, ocultava sua base, classicamente, em duas grandes narrativas: a primeira, herdada da Revolução Francesa, que colocava a humanidade como agente histórico de sua própria libertação por meio do avanço do conhecimento e, o segundo, descendente do idealismo alemão que via o espírito como progressiva revelação da verdade. Seriam estes os mitos justificadores da modernidade. (SANFELICE, 2009, p.3-4).

A incredulidade às metanarrativas é uma das características fundamentais da agenda pós-moderna, nesse sentido há a instauração de uma espécie de relativismo, legitimado pelos jogos de linguagem²⁷.

²⁶ Anderson (1999) comenta que a oportunidade para a realização da obra foi uma encomenda para a produção de um relatório sobre o estado do “conhecimento contemporâneo”, para o conselho universitário do governo de Quebec.

²⁷ Para Lyotard (2006) a ciência, ou seja, o saber científico se constitui como uma espécie de discurso. Por isso, segundo o autor, há uma impossibilidade de legitimação do conhecimento

Para Wood (1999), a agenda pós-moderna representa um movimento que teve o seu início “[...] em algum momento em fins da década de 1960 e princípios da de 1970” (WOOD, 1999, p.10) e, nesse sentido, é “[...] produto de uma consciência formada na chamada idade áurea do capitalismo [...]” (WOOD, 1999, p.9). Para a autora, constitui-se como um ponto de importante discussão e alvo de inúmeros debates, tanto na área educacional como nas demais.

Nesse contexto, alguns autores persistem em defender o discurso sobre um novo período/condição/corrente teórica e também se autointitulam “pós-modernos”. A exemplo disso, Moraes (1996) se refere à polissemia em relação ao uso e conceituação do termo:

São ditos pós-modernos, por exemplo, determinado estilo arquitetônico ou certos movimentos e expressões artísticas, produções no campo da teoria e da filosofia ou, até mesmo, um suposto novo estágio na história da humanidade. Fala-se que são pós-modernas “uma condição” (Harvey, Lyotard), “um estado da cultura” (Lyotard), “uma poética” ou “uma política” (Hutchon), uma “cultura” (Foster) ou “lógica cultural” (Jameson), uma nova forma “de experienciar o espaço e o tempo” (Jameson, Harvey). (MORAES, 1996, p.46).

Concordamos com a posição da autora sobre a dificuldade em relação ao significado do(s) termo(s)²⁸. Alguns autores evidenciam essa questão ao afirmar que a utilização das conceituações, pós-modernismo, pós-moderno e pós-modernidade não é consensual. Destacamos, dentre outros, Goergen (2005), Moraes (1996), Masson (2009), Gatti (2005) e Sbardelotto (2009) que apontam questões pertinentes sobre o assunto.

Eagleton (1998)²⁹, por exemplo, difere os termos “pós-modernismo” e “pós-modernidade”. Para ele, o primeiro condiz a uma forma de cultura contemporânea, enquanto o segundo faz alusão a um período histórico específico, que questiona a verdade, as metanarrativas, a objetividade, entre outros aspectos.

científico, dada a centralidade do papel da linguagem na elaboração e transmissão dos conhecimentos e também na substituição de análises do real.

²⁸ Para Moraes (1996, p.46), o que na verdade se convencionou chamar de pós-moderno é de tamanha abrangência que se transformou em uma espécie do denominado “conceito guarda-chuva”, que diz respeito a questões estéticas e culturais, a filosóficas e político-sociais.

²⁹ Em nota, o autor adverte que apesar da distinção entre pós-modernismo e pós-modernidade lhe pareça com certa utilidade, não se debruçou com especial atenção na presente obra. Eagleton (1998) utiliza o termo “pós-modernismo” para abranger as duas coisas, dada a evidente e estreita relação entre ambas.

Se pudéssemos “definir a data” de um possível novo período histórico, como querem fazer crer os apologistas da agenda pós-moderna, poderíamos concordar com Eagleton (1998) que destaca que:

[...] se o pós-modernismo decolou nos anos 60 ou 70, ou quando supostamente acabaram o fordismo, a cultura autônoma ou as metanarrativas -, isto quer dizer que ainda estamos até certo ponto dentro da estrutura daquele relato linear. “Até certo ponto” porque é difícil saber se a finalização encontra-se dentro ou fora do que ela realiza, assim como é difícil saber se a fronteira de um terreno faz ou não parte dele. [...] A dificuldade do pós-modernismo quanto a isso reside no fato de que, se no plano cultural ele de fato parecia um período histórico determinado, no plano filosófico ele devia existir há muito tempo, muito antes de qualquer pessoa ter notícia do signifiicante ou dos circuitos de excitação libidinosa. (EAGLETON, 1998, p.38).

Podemos sublinhar isso em outra passagem, em que o autor afirma que,

Essa maneira de ver, como sustentam alguns, baseia-se em circunstâncias concretas: ela emerge da mudança histórica ocorrida no Ocidente para uma nova forma de capitalismo – para o mundo efêmero e descentralizado da tecnologia, do consumismo e da indústria cultural, no qual as indústrias de serviços, finanças e informação triunfam sobre a produção tradicional, e a política clássica de classes cede terreno a uma série difusa de “políticas de identidade”. (EAGLETON, 1998, p.7).

As *políticas de identidade*, de direito às diferenças, as quais veremos adiante, são consideradas por teóricos da teoria marxista, dentre eles Tonet e Nascimento (2009), como tentativa de descentralização do trabalho para a centralização da política.

Sobre isso, Paniago (2000, p.30-31) destaca que a política pode ser considerada como uma falsa mediação:

O fato de o sistema do capital tornar inócuas, do ponto de vista estratégico, as intenções reformadoras ou conciliatórias, mesmo que orientadas por interesses emancipatórios dos trabalhadores, não esvazia a função política da luta de classes; ao contrário, indica os limites intransponíveis das políticas formuladas, além, é claro, de questionar o conteúdo teórico nelas contido. Tal tese não inviabiliza a política e a ação dos homens na construção de sua própria história, mas expõe à superfície as impossibilidades de todo tipo de política cujos pressupostos sejam a possibilidade de controle do capital, e sua superação, por meio de recuos progressivos a ele impostos no plano da política, ao mesmo tempo em que permanece atuante sua base constitutiva de produção material.

Por isso, Mészáros (2002, p.189) afirma que as *mediações de segunda ordem*, das quais tratamos no primeiro capítulo, são articuladas como um sistema

coeso e, nesse sentido, é impossível abolir uma ou outra, de forma independente. Somente uma alternativa de mudança estrutural/sistêmica e abrangente poderá dar conta disso. Por isso,

O grave e insuperável defeito do sistema do capital consiste na *alienação de mediações de segunda ordem* que ele precisa impor a todos os seres humanos, incluindo-se as personificações do capital. De fato, o sistema do capital não conseguiria sobreviver durante uma semana sem as suas mediações de segunda ordem: principalmente o Estado, a relação de troca orientada para o mercado, e o trabalho, em sua subordinação estrutural ao capital. Elas (as mediações) são necessariamente interpostas entre indivíduos e indivíduos, assim como entre indivíduos e suas aspirações, girando essas de “cabeça para baixo” e “pelo avesso”, de forma a conseguir subordiná-los a imperativos fetichistas do sistema do capital. Em outras palavras, essas mediações de segunda ordem impõem à humanidade uma *forma alienada de mediação*. A *alternativa concreta* a essa forma de controlar a reprodução metabólica social só pode ser a *automediação*, na sua inseparabilidade do *autocontrole* e da *autorrealização através da liberdade substantiva e da igualdade*, numa ordem social reprodutiva conscienciosamente regulada pelos indivíduos associados. (MÉSZÁROS, 2008, p.72-73, grifo do autor).

O que se apresenta, a partir dessa sobreposição, das *mediações de segunda ordem*, é uma reprodução do trabalho, como fundamento ontológico. Assim, o campo da política ganha centralidade pelo discurso da democracia, da cidadania e dos direitos civis, como é possível percebermos na análise das DCNs/10, realizada no capítulo 3.

Dessa forma, podemos apreender que a agenda pós-moderna se apresenta, ou pretende se apresentar como uma forma ideológica, ancorada em uma base material, é uma *mediação de segunda ordem*, também falsificada e falsificadora.

Suas formas de mediações falsificadoras incidem no campo da cultura. Em Kaplan (1993), por exemplo, o pós-moderno é tido como uma “ruptura” cultural,

[...] no sentido da “episteme” de Foucault ou dos paradigmas de Kuhn: o momento pós-moderno é uma ruptura iniciada pelo modernismo, aqui encarado como um período transicional entre o romantismo do século XIX e o atual panorama cultural. A palavra “pós-moderno” é útil, nesse caso, por implicar os elos com o modernismo, ao mesmo tempo indicando um movimento substancial para além ou longe dele. A ruptura iniciada pelo modernismo foi prontamente preenchida pelo desenvolvimento das recentes sofisticadas tecnologias eletrônicas e, ao mesmo tempo, foi drasticamente alterada nesse processo, de modo a se tornar “pós-moderna”. (KAPLAN, 1993, p.11).

No sentido oposto da concepção de que “o momento pós-moderno é [um] período transicional entre o romantismo do século XIX e o atual panorama cultural”,

Kumar (2006) aponta que é possível a distinção entre termos como *modernidade* e *modernismo*, pois o primeiro é utilizado com conotação política e ideológica, enquanto o segundo com conotação cultural e estética. (KUMAR, 2006, p.139). Partindo desse argumento, o mesmo não se pode aplicar à questão da agenda pós-moderna, pois:

Não há uma tradição de uso a que possamos recorrer para diferenciar de forma coerente “pós-modernidade” e “pós-modernismo”. Ambos são usados mais ou menos um pelo outro. Poderíamos preferir, na analogia com modernidade, reservar pós-modernidade para o conceito social e político mais geral, e pós-modernismo para seu equivalente cultural. Mas isso se chocaria com o uso corrente, que se recusa a fazer uma distinção analítica tão nítida – se recusa, na maioria dos casos, a fazer qualquer distinção. (KUMAR, 2006, p.139-140).

Essa questão pode ser relacionada, a partir da confusão na utilização do termo pós-moderno que é aplicado, muitas vezes, a uma grande parte de obras que não consideram os contextos de produção, exibição e consumo. (KAPLAN, 1993, p.14). Ainda, segundo o autor:

A principal confusão, porém, talvez resulte de um deslize inconsciente do que foi visto como uma característica dos *textos* pós-modernos (isto é, o esmaecimento da distinção entre a alta cultura e a cultura popular – sua mistura de elementos de ambas) para um esmaecimento das fronteiras institucionais dentro das quais os textos são produzidos, exibidos e consumidos. (KAPLAN, 1993, p.14, grifo do autor).

A partir do exposto, fica evidente que não se pode definir uma origem exata para a agenda pós-moderna ou uma definição única, mas isso não é por acaso, pois

Tal orientação é, reconhecemos, contrária à maior parte da prática pós-modernista. Os pós-modernistas têm horror a definir, em parte porque ‘é difícil evitar dar uma definição moderna do pós-moderno; na verdade virtualmente toda definição de pós-modernismo acabará por ser modernista’ [...]. (KUMAR, 2006, p.142).

Chegar a uma definição mais precisa seria recair na noção de conhecimento totalizador, criticado no contexto da agenda pós-moderna, em relação à modernidade. Ao contrário disso, os pós-modernistas³⁰, a partir de sua tendência

³⁰ Wood (1999) utiliza essa expressão para apreender a vasta gama de tendências intelectuais e políticas que surgiram em anos recentes, incluindo um possível “pós-marxismo” e o “pós-estruturalismo”.

anti-totalizadora em relação a uma epistemologia e em relação aos valores universais, dão ênfase às diferenças, como: sexo, raça, etnia³¹, sexualidade; suas relações com a opressão nas mais distintas lutas particulares (WOOD, 1999), ou do que poderíamos considerar de micro-grupos.

Para a ideologia da agenda pós-moderna, o exemplo do que seria uma verdade científica, no sentido de colaborar com as diferenças das mais diferentes identidades/grupos sociais, consiste nas considerações particulares/subjetivas de cada comunidade, “[...] então as leis da natureza talvez nada mais sejam que aquilo que uma dada comunidade diz que elas são em um determinado momento.” (WOOD, 1999, p.12). Dessa forma, o que pode ser evidenciado é a natureza fragmentadora da agenda pós-moderna em relação ao conhecimento do próprio mundo.

Para Vieira e Vieira (2004, p.77), “a pós-modernidade representa uma redefinição, um reordenamento e um redimensionamento da sociedade global a partir, principalmente, da última década do século XX.” Nomeia como eventos importantes e, ainda, determinantes da modernidade industrial à pós-modernidade: a) a revolução cibernética; b) a queda do comunismo; c) a globalização da economia; d) as mudanças de costumes e de comportamentos; e) as manifestações artísticas e f) os avanços no conhecimento e na informação.

No entanto, concordamos com a tese de Harvey (2002) sobre as mudanças político-econômicas e nas práticas culturais desde o início da década de 1970. Porém, segundo o autor, “essa mudança abissal está vinculada à emergência de novas maneiras dominantes pelas quais experimentamos o tempo e o espaço.” (HARVEY, 2002, p.7). Sobre isso, comenta:

Embora a simultaneidade nas dimensões mutantes do tempo e do espaço não seja prova de conexão necessária ou causal, podem-se aduzir bases *a priori* em favor da proposição de que há algum tipo de relação necessária entre a ascensão de formas culturais pós-modernas, a emergência de modos mais flexíveis de acumulação do capital e um novo ciclo de

³¹ De acordo com Faustino (2006, p.10), foi na década de 1990 que a política para a educação escolar das minorias étnicas foi reelaborada em todo o continente latino-americano. No contexto educacional brasileiro esse processo teve início no governo de Fernando Collor, por meio do Decreto nº 26/1991 (BRASIL, 1991) que retirou da FUNAI – Fundação Nacional do Índio e atribuiu ao MEC a função de coordenar ações condizentes a tal modalidade de ensino. Desse modo, o MEC criou, segundo a autora, a Assessoria de Educação Escolar Indígena e o Comitê da Educação Escolar Indígena para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena em 1992 (BRASIL, 1994). Esse processo desencadeou na publicação de inúmeros trabalhos, organização de eventos e outros meios que contribuíam para o desenvolvimento das discussões dessa temática.

“compreensão do tempo-espaço” na organização do capitalismo. Mas essas mudanças, quando confrontadas com as regras básicas de acumulação capitalista, mostram-se mais como transformações da aparência superficial do que como sinais do surgimento de alguma sociedade pós-capitalista ou menos pós-industrial inteiramente nova. (HARVEY, 2002, p.7, grifo do autor).

Tais mudanças são expressões decorrentes da base material da sociedade, na forma de organização das relações de produção. Harvey (2002, p.119) destaca que foi da década de 1970 que se iniciou um período de “[...] rápida mudança, de fluidez e de incerteza”.

Em uma análise mais ampla,

Nem todos os intelectuais que se consideram ‘pós-modernistas’ subscreveriam conscientemente esse tipo de relativismo (até mesmo de solipsismo) epistêmico extremo – embora isso pareça uma consequência inevitável de seus pressupostos epistemológicos. (WOOD, 1999, p.12).

Nesse sentido, ainda segundo a autora, isso alude a uma recusa do conhecimento “totalizante” e de valores “universalistas”, aí incluídas aquelas concepções ocidentais de “racionalidade”, das ideias mais gerais de igualdade e também da teoria marxista, por exemplo, de emancipação social/humana mais geral.

A ciência, de maneira mais ampla, segundo a ideologia da agenda pós-moderna, estaria passando por uma crise teórica, uma *crise paradigmática*, isso se deu pelo fato de se advogar a falácia de que as grandes teorias, dentre elas as sociais, construíram-se sob a influência das conquistas da razão, e aí todo o conhecimento científico de análise macrossocial, do progresso de toda a humanidade. Contudo, para a ideologia da agenda pós-moderna, essa forma de análise macrossocial se mostraram insuficientes e incapazes de explicar as mudanças, os fenômenos da sociedade atual. (EVANGELISTA, 2002).

É nesse contexto que a teoria marxista, uma das mais notáveis expressões das teorias que se desenvolveram no contexto da modernidade, é tida como ultrapassada³². Portanto, a crise que é destinada a ela foi situada num quadro de argumentações que defendem a elaboração de um *novo paradigma*, capaz de

³² Evangelista (2002, p.12) comenta que, na maioria das vezes, a recusa ao marxismo não se dá abertamente, mas segundo um “[...] tortuoso ritual cheio de cavalheirismos e salamaleques intelectuais.”

analisar relações microssociais. Isso se deu, também, pela disseminação, denominada por Eagleton (1998), das “políticas de identidade”.

Todavia, a “crise do marxismo” agudizou-se ainda mais, tornando-se inexorável, com os acontecimentos histórico-sociais da década de 60. O aparecimento de novos movimentos sociais – estudantis, feminista, homossexual, ecológico, pacifista, entre outros – *deslocou, para segundo plano, o “velho” movimento operário nas lutas por transformações sociais.* (EVANGELISTA, 2002, p.16, grifo nosso).

É nesse sentido que se desdobra o argumento da substituição das classes sociais³³ para os mais variados grupos/atores sociais e, por isso, segundo Evangelista (2002, p.19), ao analisar Castoriadis (1985), “[...] o proletariado tende a se tornar uma ‘camada’ social numericamente minoritária e não mais se manifesta como uma classe social”, e complementa:

Por esse motivo, a concepção de um sujeito revolucionário deve dar lugar a uma “nova” forma de pensar as transformações sociais a partir de uma pluralidade de sujeitos sociais igualmente importantes. Daí, podemos concluir que as classes sociais não podem mais ser consideradas os sujeitos coletivos fundamentais na trama das relações sociais e da ordem vigente. (EVANGELISTA, 2002, p.19).

Lessa e Tonet (2012, p.81) explicam os dois principais argumentos em relação ao que seria o “fim” do proletariado: a) o primeiro argumento consiste em afirmar que o desenvolvimento da tecnologia capitalista estaria eliminando o trabalho manual. Nesse sentido, sua eliminação culminaria na “extinção” da classe operária (em termos de classificação de classe) e desse modo, a superação do marxismo. Com a eliminação do trabalho manual, não haveria classe operária e, conseqüentemente, o projeto marxiano de revolução, seria negado pela história; b) o segundo versa sobre a elevação do padrão de renda dos trabalhadores e, nesse sentido, a fundição de classes (operária, média e etc.) numa mesma classe social.

Segundo os autores:

³³ O conceito de classe social tem capital importância para a teoria marxista/marxiana, a concepção de que o proletariado, como força política engajada na busca pela emancipação humana fez com que Marx e Engels direcionassem suas análises para a estrutura econômica da sociedade moderna e do seu processo de desenvolvimento. Nesse sentido, a forma de organização da sociedade e a estrutura de classes da fase inicial do capitalismo e a luta de classes nessa forma de sociedade – a partir dos antagonismos presentes na relação capital (burguês) x trabalho (proletário) – se constituíram como um dos pontos referenciais para a teoria marxista. (BOTTOMORE, 2001, p.61).

É nesse contexto histórico, em que a crise estrutural do capital coincide por décadas com a ausência de classe dos burgueses, em que o capital, sem a oposição de seu “inimigo mortal”, ficou livre para aprofundar as nossas alienações até o ponto de contemplarmos a nossa autodestruição, que se desenvolvem as teses acerca do fim do proletariado. (LESSA; TONET, 2012, p.81).

A partir disso, apreendemos a estreita relação da “substituição” ou o “fim” do proletariado com a descentralidade do trabalho³⁴. Isso se deu pelo desenvolvimento das novas tecnologias, como: a robótica, a cibernética, a microeletrônica e, sobretudo, a informática. Tais transformações fizeram, segundo Prieb (2005), com que se proliferassem teses sobre o futuro do mundo do trabalho no capitalismo contemporâneo, em que se destaca o fim da centralidade do trabalho. Nesse sentido, o trabalho bem como a classe trabalhadora estaria em posição de dependente. Sobre isso, o autor comenta que se:

[...] estaria jogando o trabalho e os trabalhadores para uma posição subordinada e à beira do desaparecimento ou de um profundo abismo sem volta. O resultado da obsolescência do trabalho e da classe trabalhadora é de grande monta para o futuro do próprio capitalismo, pois se o trabalho não é mais o responsável pelo processo de criação da riqueza capitalista, não haveria motivos para justificar a tomada do poder pela classe trabalhadora, decretando, assim, a eternidade do capitalismo. (PRIEB, 2005, p.17-18).

Nesse sentido, concordamos com a análise da questão evidenciada por Masson (2009, p.81) que argumenta:

Defendo o pressuposto de que o trabalho não perdeu sua centralidade, porque o capital não pode extrair mais-valia das inovações tecnológicas, mas somente pela exploração da força de trabalho. A criação e ampliação do capital não prescindem do trabalho, por isso, a contradição capital-trabalho permanece na base estrutural da sociedade capitalista. O que está ocorrendo é a exacerbação da precarização pela ascensão do trabalho informal, parcial, temporário e outras formas, que emergem como estratégias de exploração conveniente às oscilações do mercado. O suposto declínio da política de classe relaciona-se com a alegação pós-moderna da morte das metanarrativas.

Portanto, é no sentido exposto que a agenda pós-moderna se manifesta como uma ideologia, no sentido destacado por Mészáros (2004, p.65):

³⁴ Prieb (2005) comenta que dentre os principais autores que tratam da problemática em relação ao futuro do trabalho, sobre a perda de sua centralidade ou fim da classe trabalhadora, destacam-se: Gorz, Schaff, Offe, Habermas, Touraine, De Masi e outros.

[...] a ideologia não é ilusão nem superstição religiosa de indivíduos mal orientados, mas uma forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada. Como tal, não pode ser superada nas sociedades de classe. Sua persistência se deve ao fato de ela ser constituída objetivamente (e constantemente reconstituída) como consciência prática inevitável das sociedades de classe, relacionada com a articulação de conjuntos de valores e estratégias rivais que tentam controlar o metabolismo social em todos os seus principais aspectos. Os interesses sociais que se desenvolvem ao longo da história e se entrelaçam conflituosamente manifestam-se, no plano da consciência social, na grande diversidade de discursos ideológicos relativamente autônomos (mas, é claro, de modo algum independentes), que exercem forte influência sobre os processos materiais mais tangíveis do metabolismo social.

A ideologia da agenda pós-moderna procura, através de seus mecanismos, subverter e velar a divisão de classes, bem como os conflitos resultantes dessa relação, ou seja, harmonizar, naturalizar as possibilidades de conhecimento do real, na medida em que impede o consentimento sobre, também, a existência da classe trabalhadora e da centralidade do trabalho.

Dessa maneira, consideramos, a partir de Masson (2009, p.28), que “toda concepção ideológica é uma manifestação das condições históricas existentes”, dessa forma, a agenda pós-moderna se constitui como uma ideologia, a qual procura legitimar-se a partir de um conjunto de transformações que fornecem pressupostos para a conservação da ordem social existente. Ainda, segundo a autora, ela é um estado particular de consciência social, materialmente fundamentado nas estratégias de reprodução e acumulação do capital, que incide nos mais variados campos e, dentre eles, a educação, do qual alguns fundamentos podem ser evidenciados.

2.1.1 Os fundamentos da agenda pós-moderna

A característica principal da agenda pós-moderna é, segundo Wood (1999), a ênfase na fragmentação da contemporaneidade e também do conhecimento humano. Para ela, as

[...] implicações políticas de tudo isso são bem claras: o *self* humano é tão fluido e fragmentado (o “sujeito descentrado”) e nossas identidades, tão variáveis, incertas e frágeis que não pode haver base para solidariedade e ação coletiva fundamentadas em uma “identidade” social comum (uma classe), em uma experiência comum, em interesses comuns. (WOOD, 1999, p.13).

A partir disso, destacaremos algumas questões essenciais sobre os fundamentos que alicerçam a ideologia da agenda pós-moderna.

Eagleton (1998) apresenta algumas características que estão na pauta de discussão e se apresentam como principais características do que compreendemos por agenda pós-moderna:

Pós-modernidade é uma linha de pensamento que questiona as noções clássicas de verdade, razão, identidade e objetividade, a idéia de progresso ou emancipação universal, os sistemas únicos, as grandes narrativas ou os fundamentos definitivos de explicação. Contrariando essas normas do iluminismo, vê o mundo como contingente, gratuito, diverso, instável, imprevisível, um conjunto de culturas ou interpretações desunificadas gerando um certo grau de ceticismo em relação à objetividade da verdade, da história e das normas, em relação às idiossincrasias e a coerência de identidades. (EAGLETON, 1998, p.7).

Nega-se, portanto, as concepções universalistas e, assim, advoga-se que elas rejeitam a diversidade de experiências, culturas, valores e identidades humanas (WOOD, 1999, p.18).

Para Diehl (1997, p.15), a principal característica na argumentação no pós-moderno³⁵, na comparação com outras posições, consiste em afirmar que “[...] há uma produção de sentido pluralista, tendência do debate para a qual não existem mais possibilidade de futuro social.” E ainda,

[...] o aparecimento de concepções da *pós* liga-se ao objetivo de dar uma orientação cultural à ação das pessoas dentro da realidade social contemporânea e *particular*. Defendemos, com isso, que as atuais condições de vida perderam suas vinculações com qualquer direcionamento de grandes narrativas históricas. A história como ciência já não oferecia mais nenhuma possibilidade de orientação existencial, portanto, retirou o presente e o futuro dos horizontes da modernidade. (DIEHL, 1997, p.17, grifo do autor).

Nesse contexto, não há a busca de um sentido, valor ou verdade considerada de forma ampla e ancorada por grandes narrativas, pois são considerados na sua forma subjetiva e individualista.

³⁵ Para Diehl (1997, p.15), a já consagrada diferença entre o pós-moderno e a *Posthistoire* consiste em afirmar que: “[...] o teorema pós-moderno fundamenta-se num diagnóstico positivo, ganhando, à luz dessa reavaliação da razão, uma incrível atualidade, enquanto que a *Posthistoire* é explicitada por uma espécie de diagnóstico negativo, transformando seu arsenal argumentativo em um *lamento* no qual *tudo já aconteceu*.”

A partir das transformações e inovações tecnológicas, o conhecimento científico passa a ser visto como uma “espécie de discurso” e, segundo Lyotard (2006, p.4), “a natureza do saber não permanece intacta”:

O antigo princípio segundo o qual a aquisição do saber é indissociável da formação (Bildung) do espírito, e mesmo da pessoa, cai e cairá cada vez mais em desuso. Esta relação entre fornecedores e usuário do conhecimento e o próprio conhecimento tende e tenderá a assumir a forma que os produtores e os consumidores de mercadorias têm com estas últimas, ou seja, a forma valor. O saber é e será produzido para ser vendido, e ele é e será consumido para ser valorizado numa nova produção: nos dois casos, para ser trocado. Ele deixa de ser para si mesmo seu próprio fim; perde seu “valor de uso”. (LYOTARD, 2006, p.5).

Nesse sentido, o conhecimento assume a forma de mercadoria, como valor de troca. Assim, Anderson (1999, p.32-33) destaca a perda da credibilidade nas metanarrativas e a redução da verdade ao desempenho. Isso pode ser observado na afirmação de Lyotard:

Sabe-se que o saber tornou-se nos últimos decênios a principal força de produção, que já modificou sensivelmente a composição das populações ativas nos países mais desenvolvidos e constitui o principal ponto de estrangulamento para os países em vias de desenvolvimento. Na idade pós-industrial e pós-moderna, a ciência conservará e sem dúvida reforçará ainda mais sua importância na disputa das capacidades produtivas dos Estados-nações. Esta situação constitui mesmo uma das razões que faz pensar que o afastamento em relação aos países em vias de desenvolvimento não cessará de alargar-se no futuro. Mas este aspecto não deve fazer esquecer outro que lhe é complementar. Sob a forma de *mercadoria informacional indispensável ao poderio produtivo, o saber já é e será um desafio maior, talvez o mais importante, na competição mundial pelo poder*. (LYOTARD, 2006, p.5, grifo nosso)

A informação é tomada como conhecimento vendável. Para Lyotard (2006), a transmissão do conhecimento é realizada pelos meios tecnológicos, pela linguagem das máquinas e pelo intercâmbio de conhecimento como valor³⁶, moeda:

³⁶ Isso está intimamente ligado à denominada rede social *Bliive*, onde cada usuário pode oferecer uma experiência, como por exemplo: aula de guitarra, por determinado período de tempo. Ao fazer isso, o usuário receberá um TimeMoney, segundo citação no próprio site: “TimeMoney é a moeda de tempo do Bliive! Cada hora do seu tempo vale um TimeMoney, ou seja, um TimeMoney vale uma hora, dois duas horas e assim por diante. Dessa forma, você pode conseguir seu TimeMoney trocando um tempo de atividade pelo TimeMoney de outro usuário. O significado de TimeMoney é dinheiro (money) de tempo (time) em inglês. Escolhemos um nome que a maioria possa entender ao redor do mundo porque uma das coisas mais legais da nossa moeda é que, não importa em qual país você esteja, o TimeMoney sempre vai valer a mesma coisa. Afinal o tempo é igual pra todo mundo!”. Os conhecimentos/experiências são tidos como moedas de troca, que podem ser cambiados por outros conhecimentos, no caso experiências, por isso, a moeda é o tempo. Ainda, “a troca de tempo é uma forma colaborativa de viver experiências, conhecer pessoas e tornar seus planos

Em vez de serem difundidos em virtude de seu valor “formativo” ou de sua importância política (administrativa, diplomática, militar), pode-se imaginar que os conhecimentos sejam postos em circulação segundo as mesmas redes da moeda, e que a clivagem pertinente a seu respeito deixa de ser saber/ignorância para se tornar como no caso da moeda, “conhecimentos de pagamento/conhecimentos de investimento”, ou seja: conhecimentos trocados no quadro da manutenção da vida cotidiana (reconstituição da força de trabalho, “sobrevivência”) *versus* créditos de conhecimentos com vistas a otimizar as *performances* de um programa. (LYOTARD, 2006, p.7, grifo do autor).

A partir disso, a apropriação de conhecimentos informacionais, de caráter superficial limita-se nos fenômenos, na aparência, na subjetividade, no relativismo, na *pseudoconcreticidade*³⁷. Segundo Kosik (2011, p.15), a ela pertencem: a) o mundo dos fenômenos externos, aqueles que se desenvolvem à superfície dos processos essenciais; b) a práxis fetichizada dos homens (aquela que não coincide com a práxis crítica revolucionária da humanidade); c) o mundo das representações comuns, projeções dos fenômenos externos na consciência dos homens e d) o mundo dos objetos fixados, que dão a impressão de ser condições naturais e não imediatamente reconhecíveis como resultados da atividade social dos homens. Dessa forma, a apropriação superficial do próprio conhecimento e da realidade gera uma espécie de aceitação de respostas utilitaristas aos problemas sociais. Delineia-se, portanto, nos limites da chamada *cotidianidade*: “Gerações inteiras e milhões de pessoas viveram e vivem na cotidianidade de sua vida como em uma atmosfera *natural* sem que lhes ocorra à mente, nem de longe, a idéia de indagarem qual o sentido dessa cotidianidade.” (KOSIK, 2011, p.79-80, grifo do autor).

A cotidianidade, no sentido exposto, possui caráter negativo, por isso, Kosik (2011, p.87) a define como “[...] um mundo em cujo ritmo regular o homem se move

possíveis. Por meio de uma economia [sic] alternativa, trocar de tempo é construir um sistema baseado no valor das pessoas, usando a moeda de tempo como forma de facilitar a troca de experiências, serviços e atividades, sem a necessidade do dinheiro.” Apregoa-se uma cultura da colaboração, um “senso de comunidade”, uma “economia colaborativa, sustentável e baseada em pressuposto real de valor”. Para ter acesso à rede social é necessário acessar o endereço eletrônico, hospedado em <<http://bliive.com/>>.

³⁷ Não intentamos negar a relação fenômeno e essência, “o fenômeno não é radicalmente diferentemente da essência, e a essência não é uma realidade pertencente a uma ordem diversa da do fenômeno. Se assim fosse efetivamente, o fenômeno não se ligaria à essência através de uma relação íntima, não poderia manifestá-la e ao mesmo tempo escondê-la; a sua relação seria reciprocamente externa e indiferente.” (KOSIK, 2011, p.16). No entanto, procuramos destacar que “o mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde.” (KOSIK, 2011, p.16) e, nesse sentido, reduz o mundo concreto a aspectos isolados, das representações sociais de senso comum, na sua imediatividade.

com uma instintividade mecânica e com o sentimento de familiaridade.” Neste sentido, podemos entender que, uma vez que todo modo de existência humana possua uma cotidianidade ela é entendida nesse processo como uma espécie de conformismo social, carregada com sentimento de familiaridade, acomodação às situações impostas, “ar caseiro”. (KOSIK, 2002, p.82).

Rosenmann (2003) comenta que:

El conformismo social es un tipo de comportamiento cuyo rasgo más característico es la adopción de conductas inhibitorias de la conciencia en el proceso de construcción de la realidad. Se presenta como un rechazo hacia cualquier tipo de actitud que conlleve enfrentamiento o contradicción con el poder legalmente constituido. Su articulación social está determinada por la creación de valores y símbolos que tienden a justificar dicha inhibición en favor de un mejor proceso de adaptación al sistema-entorno al que se pertenece. El conformismo social se manifiesta tanto en la dimensión colectiva como en la individual. Actúa en todas las esferas de la vida cotidiana, en los espacios públicos y en los privados, incluso íntimos. (ROSENMANN, 2003, p.1).

Freitas (2005), a partir da análise de Rosenmann, destaca que isso acaba gerando, no campo político, a falta de consenso e de articulação nas lutas políticas. Além da incredulidade em razão da fragmentação do conhecimento e das incertezas geradas na impossibilidade do consenso, também é importante salientar que,

Fora dos círculos pós-modernos, essas transformações tendem a ser vistas pela ótica do *processo de trabalho*, pela investigação das alterações nas linhas de produção, ilhas de produção, toyotismo, flexibilização da força de trabalho, qualificação, enfim, arranjos que intensificam, por adição de conhecimento científico, a exploração em tempos cada vez menores e em espaços fragmentados (redes terceirizadas e subcontratadas nacionais ou entre países, trabalho doméstico parcelarizado, informalidade etc.) ainda que inseridos em redes de agregação de valor reais e virtuais etc. (FREITAS, 2005, p.18).

Por esse motivo, a agenda pós-moderna possui vinculação direta com o neoliberalismo, exigindo flexibilização estrutural, abertura de canais de informação e comunicação, individualidade e criatividade como aspectos fundamentais de adaptação (GOERGEN, 2005, p.74). O autor ainda destaca elementos interessantes sobre essa ligação, considerando que “o pós-modernismo anda de mãos dadas com o neoliberalismo, afirmando que nada deve se opor ao exercício da responsabilidade individual cujo ambiente natural de desenvolvimento é o mercado.”

O campo educacional, bem como a escola, sofrem influências desse processo e, como aponta Sanfelice (2009), a educação não está imune às

transformações da base material da sociedade, do processo de globalização, e também, da agenda pós-moderna, os quais se relacionam pela lógica do mercado.

2.2 A AGENDA PÓS-MODERNA NA PESQUISA EDUCACIONAL BRASILEIRA

No Brasil, essa discussão teve início “[...] por José Guilherme Merquior, que usou o termo *pós-moderno* em um artigo publicado no jornal *O Estado de S. Paulo*, em 7 de novembro de 1976, para tecer comentários em relação à situação filosófica do país.” (NASCIMENTO, 2001, p.174-175). Nesse sentido, segundo Nascimento (2001), o autor não só efetuou comentários em relação à situação filosófica do país, mas também desenvolveu uma discussão interna em relação à produção literária brasileira, na primeira metade do século XX.

No entanto, para Nascimento (2001, p.178), a discussão iniciada por Merquior, em relação à pós-modernidade no Brasil, pareceu limitar-se a questões de forma, e também aparentou omitir a discussão sobre aspectos econômicos, sociais, históricos e políticos, condicionantes, para o autor, dos processos culturais e artísticos.

No contexto da pesquisa educacional, a discussão sobre a agenda pós-moderna surgiu em meados da década de 1990, num contexto de reformas em que passava a educação no período. Também é importante salientar que o uso da expressão agenda pós-moderna foi utilizado pela primeira vez, no campo da educação, por Maria Célia Marcondes de Moraes, em 1996. (MASSON, 2009).

O mapeamento das produções no campo da educação sobre o tema pode nos ajudar a perceber a sua gênese e desenvolvimento. Por isso, com o intuito de contribuir na análise do número de produções realizadas no Brasil, construímos a tabela a seguir, apresentando a quantidade de trabalhos encontrados no contexto nacional na área de educação³⁸ que abordam sobre a agenda pós-moderna.

³⁸ A coleta de dados, ou o levantamento de produções foi realizado por meio do acesso às seguintes bases de dados: Biblioteca Digital do Portal Domínio Público, Banco de Teses e Dissertações da CAPES, Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações do Ibict, Portal de Periódicos da CAPES, por meio dos sites das universidades, Programas de Pós-Graduação em Educação e revistas eletrônicas (classificadas no qualis como A1 e A2). A escolha das revistas avaliadas como qualis A1 e A2 se deu pelo limite de tempo para a realização da pesquisa, o qual inviabilizou o levantamento da totalidade de trabalhos publicados nos diversos periódicos da área da educação no Brasil.

Tabela 1: Relação de trabalhos publicados no Brasil sobre a relação entre a agenda pós-moderna e a educação no período de 1994-2011.

TIPO DE TRABALHO	QTD.
ARTIGOS EM PERIÓDICOS - QUALIS A1	17
ARTIGOS EM PERIÓDICOS - QUALIS A2	15
TESES	38
DISSERTAÇÕES	26

Fonte: O autor.

O quadro a seguir evidencia a distribuição dos trabalhos publicados nos Programas de Pós-Graduação em Educação, no Brasil, em diferentes universidades (públicas e privadas) e os seus respectivos autores.

Quadro 1: Autores que abordam a relação entre a agenda pós-moderna e a educação no contexto brasileiro e suas respectivas universidades no período de 1994-2011.

(continua)

UNIVERSIDADE	AUTOR/ANO
MACKENZIE	COELHO (2001).
UEL	PEREIRA (2003).
UEPG	TIGRE (2002).
UERJ	PIEMONTE (2000); PORTES (2005); GONÇALVES (2009).
UFAM	OLIVEIRA (2004).
UFC	MARINHO (2008); SOARES (2007).
UFF	LIMA (2009); ALMEIDA (2007).
UFG	SOUZA (2006).
UFPEL	SCHULZ (2003).
UFPR	SILVA (1995); SILVA (2010); OLIVEIRA (2008).
UFRGS	SILVA (1997); SANTOS (2009); MOMO (2007).
UFRJ	SILVA (1999); FONTES (2008); JANOARIO (2008).
UFSC	ALMEIDA (2009); MASSON (2009); SIQUEIRA (1994); DELLA FONTE (2006); STEMMER (2006); FAUSTINO (2006).
UFSCAR	PEREIRA (2001); MARIANO (2009).
UFU	VERÍSSIMO (1996); SÁ (2007).
ULBRA	AZEVEDO (2010).
UNEB	MENDONÇA (2009).
UNESP (Araraquara)	LOPES (2008); CARVALHO (2010); MILANI (2006); ZADOROSNY (2006).
UNESP (Marília)	SANTOS (2001); MACHI (2001).
UNICAMP	PRADO (2001); FERREIRA (2002); FERNSTERSEIFER (1999); ZANARDINI (2006).
UNIJUÍ	RIGO (2005).

(conclusão)

UNIMEP	FONTES (1997); SILVA (2001).
UNINOVE	TONGU (2003).
UNIOESTE	SBARDELOTTO (2009).
UNISO	ROMERO (2006); MARCOLAN JR (2005); BRANÇAM (2003); PAES (2007).
USP	FERREIRA (2005); FERNANDES (2007); OLIVEIRA (1999); FARIA (2011).
PUC-PR	BERTASSONI (2004); PEIXOTO (1997); GIOVANELLA (2009).
PUC-RS	VEGA (2002); SANDRINI (2007); BORN (2009).
PUC-SP	NETO (1999).

Fonte: O autor.

Esses dados³⁹ mostram que o campo da educação vem se constituindo como área de grande interesse e importância para o desenvolvimento de pesquisas voltadas à questão da agenda pós-moderna e suas diferentes manifestações. Tais dados também mostram uma evolução no que fora evidenciado por Silva (1992, p.61) quanto ao debate sobre o pensamento pós-moderno, que não havia encontrado maiores repercussões no campo da educação e o fato de que muitos teóricos dessa área do conhecimento não haviam “meditado mais detidamente” sobre as mudanças sociais do período contemporâneo e sua teorização mais radical.

No entanto, quatro anos após tal constatação, Moraes (1996) já argumentava que a controvérsia sobre os paradigmas das ciências sociais e da história se manifestavam no cenário cultural e intelectual do ocidente nas décadas anteriores. Sobretudo, gostaríamos de destacar que a autora ressalta que, para o campo da educação, o referido debate apresenta “[...] sinais de inquietação e perplexidade em vista da emergência de novas perspectivas teóricas e metodológicas, de novos objetos e abordagens.” (MORAES, 1996, p.45) e, nesse sentido, “anima a *intelligentsia* nos dias de hoje”.

A partir da constatação de Moraes (1996), percebemos o aumento quantitativo em relação à evolução de trabalhos (teses e dissertações) desenvolvidos nos Programas de Pós-Graduação em Educação – PPGE brasileiros, como pode ser observado na tabela a seguir:

³⁹ Com os dados coletados, percebemos que o maior núcleo de produções sobre a relação entre a agenda pós-moderna e a educação é a Universidade Federal de Santa Catarina, instituição da qual Maria Célia Marcondes de Moraes trabalhou nos últimos anos de sua vida.

Tabela 2: Relação da evolução dos trabalhos desenvolvidos entre 1994 e 2011, nos Programas de Pós-Graduação em Educação – PPGE, no Brasil

ANO	QUANTIDADE
1994	1
1995	1
1996	2
1997	2
1998	0
1999	4
2000	1
2001	6
2002	3
2003	5
2004	1
2005	5
2006	7
2007	7
2008	4
2009	10
2010	4
2011	1

Fonte: O autor.

A partir do exposto, percebe-se um aumento significativo em relação à produção acadêmica sobre a temática da agenda pós-moderna na educação, principalmente a partir do ano de 1999.

O campo de discussão em relação à agenda pós-moderna abrange inúmeras áreas-temáticas⁴⁰. Do presente levantamento, destacamos a baixa produção, em termos quantitativos, que analisam a relação da agenda pós-moderna nas políticas educacionais (CARVALHO, 2010; FAUSTINO, 2006; MASSON, 2009; SBARDELOTTO, 2009; ZANARDINI, 2006). Para a discussão sobre a temática do presente estudo, o trabalho de Sbardelotto (2009) é o único, dentre as 64 teses e dissertações, que traz contribuições e análises voltadas para a relação da agenda pós-moderna com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental –

⁴⁰ Podemos evidenciar tal afirmativa pelo mapa conceitual presente no Apêndice B.

DCNs/98. Por isso, a análise a partir de tais produções e a apreensão dos fundamentos que embasam a discussão da agenda pós-moderna é fundamental para a análise.

Embora não seja possível, dadas as limitações deste texto, analisar com profundidade os trabalhos supracitados, algumas características gerais serão tratadas a seguir.

Carvalho (2010) pauta-se pela perspectiva materialista histórica e dialética e tem como objetivo a análise da função social do conhecimento inserido na Proposta Curricular do Governo do Estado de São Paulo. O autor realiza seu estudo a partir de quatro documentos: a) Relatório pedagógico do SARESP 2007; b) Programa de Qualidade na Escola – PQE; c) Proposta Curricular Geral do Estado de São Paulo e; d) Orientações Curriculares do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa e Matemática – Ciclo I. O autor traz suas contribuições na medida em que procura apreender, a partir das determinações mais amplas do capital, as relações de produção capitalista e a forma como o conhecimento e a própria educação escolar tornaram-se produto do corolário ideológico capitalista, neoliberal e pós-moderno, presentes na proposta curricular do Governo do Estado de São Paulo. Segundo Carvalho (2010, p.19):

De maneira geral, procurei verificar a demonstração concreta das funções do conhecimento, sob o prisma da pós-modernidade e neoliberalismo presentes na educação paulista. Para atingir este objetivo contextualizei a política do período da década de 1990 relacionando-a com a criação dos mecanismos de controle e avaliação, tais como o SARESP e o IDESP, fundamentais para a consolidação do projeto neoliberal na educação de São Paulo.

Nesse sentido, a análise dos fatores que determinam a produção e a socialização do conhecimento na sociedade capitalista, possibilitou ao autor evidenciar que o conhecimento, reconstrução ideológica do movimento do real, adquiriu caráter mercadológico, fragmentado, transformado em mercadoria. A ênfase numa formação utilitarista, pautada por competências, mostrou-se como uma das principais características que possibilitaram a incorporação da ideologia da agenda pós-moderna na educação, não somente na forma de uma *política de convencimento*, mas também como mecanismo de controle administrativo que garanta a imposição dessa condição no ensino paulista.

Faustino (2006) situa-se numa posição teórico-metodológica que se pauta pelas contribuições de teóricos marxistas e versa sobre a relação das teorias pós-modernas e a rejeição que elas têm sobre a apreensão da totalidade social por favorecerem a análise dos fatos de forma isolada. A autora teve como objetivo a análise de alguns dos mecanismos pelos quais o ideário do multiculturalismo e da interculturalidade, elaborados nos países centrais, foi apropriado como fundamento na política educacional para os povos indígenas no Brasil e no Paraná. Segundo Faustino (2006, p.289), o estudo possibilitou a apreensão: a) do modo pelo qual a política educacional indígena foi proposta no Brasil, especialmente na década de 1990; b) da presença de interesses internacionais, realizada pela intervenção de organizações, inclusive as de caráter religioso e; c) da abordagem dessa política na produção intelectual em teses, dissertações e periódicos.

A partir da análise, Faustino (2006, p.299) considera que a política educacional de 1990 “[...] teve como principal objetivo divulgar um discurso de respeito à diferença e de alívio da pobreza entre as minorias étnicas [...] por meio da ênfase na cultura.” No entanto, isso se mostrou de forma equivocada, pois se responsabilizou a escola na elaboração de soluções para os problemas dos povos indígenas, problemas que não foram produzidos pela escola e que não são de sua responsabilidade resolver.

A pesquisa de Masson (2009, p.23) teve como objetivo “[...] desvelar a reforma da formação de professores, a partir das mudanças sociais mais amplas e no contexto de um governo pretensamente democrático”. Para tanto, a autora realiza a análise das influências da agenda pós-moderna nas políticas de formação de professores, no período de 2003 a 2009.

A autora, ao pautar-se pela teoria materialista histórica e dialética, realiza a análise das contradições presentes entre capital, trabalho e Estado e, também, da agenda pós-moderna, com suas implicações para a educação. Nesse sentido, evidencia como tais questões estão presentes nas políticas de formação de professores que abrangeram o período supracitado. Sobre isso, destaca que:

A influência da agenda pós-moderna nas políticas de formação de professores, materializada, sobretudo, pelo neopragmatismo, demonstra que as mudanças desejáveis são aquelas que “resolvem” os problemas conforme eles surgem, incidindo sobre os efeitos e não sobre as causas que os originam. (MASSON, 2009, p.223).

Portanto, defende a tese de que a política de formação de professores de tal período dá prosseguimento ao neopragmatismo da agenda pós-moderna. (MASSON, 2009, p.221). No entanto, a autora reafirma a importância da ação, esclarecida e fundamentada, que busque a apreensão da realidade, para além da manifestação fenomênica e defende a formação de professores numa perspectiva sócio-histórica⁴¹, pautada no compromisso social para a superação da forma de sociabilidade capitalista, que vise o quadro viável e necessário para a emancipação humana. (MASSON, 2009, p.223).

O estudo de Sbardelotto (2009) teve como objetivo apontar nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 1998 – DCNs/1998, o multiculturalismo, como um dos aspectos vinculados ao pensamento pós-moderno. Trata-se de uma análise na qual se procura: a) evidenciar as determinações da reorganização do capitalismo contemporâneo; b) evidenciar as ações do Estado para a conservação do capitalismo, de forma mediadora nas políticas sociais e educacionais; c) demonstrar a vinculação entre o multiculturalismo e o pensamento pós-moderno e c) apontar e analisar a orientação multicultural das DCNs/1998. (SBARDELOTTO, 2009, p.112).

A organização teórica realizada pela autora permitiu a identificação de alguns pressupostos nas DCNs/1998, tais como: a relativização dos conhecimentos, a dialogicidade dos processos de ensino-aprendizagem como o reconhecimento das múltiplas linguagens, o multiculturalismo tendo como foco o respeito à diversidade cultural, a proposta de relativização cultural e, por isso, a naturalização das diferenças.

⁴¹ Segundo Masson (2009, p.17-18, grifo do autor), “a concepção sócio-histórica de formação de professores foi construída pelo movimento de educadores, representado pela ANFOPE, e possui caráter amplo, que defende pleno domínio e compreensão da realidade, com consciência que possibilite interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. Essa concepção de formação busca se desenvolver em bases teoricamente sólidas e fundada nos princípios de uma formação de qualidade, com relevância social [...] A abordagem sócio-histórica concebe a formação de professores como um *continuum* entre formação inicial e continuada com caráter emancipatório, que permita a auto-organização dos professores para a construção de um projeto coletivo de educação, o qual venha a contribuir para a resistência ativa ao modelo de sociedade capitalista. Tal processo de formação é entendido como unitário e orgânico, pressupondo uma formação para o humano como forma de manifestação da educação integral dos homens. Sua origem encontra-se na educação socialista que pretendia ser omnilateral, ou seja, formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, estética, científico-tecnológica. Essa proposta opõe-se à educação unilateral que desenvolve apenas uma dimensão do ser humano ou aspectos isolados. A formação, na perspectiva da omnilateralidade, objetiva contribuir para a emancipação humana e para a transformação social.”

A partir da análise, Sbardelotto (2009, p.113) destaca que a expressão da ideologia pós-moderna no multiculturalismo apregoa as pretensões burguesas de manutenção do sistema, “[...] anunciando uma crise de paradigmas para com isso, arrefecer e enfraquecer as lutas contra esse sistema, de forma a produzir um conformismo com essa organização social.” Isso está intimamente ligado a tentativa de apaziguar os conflitos sociais intra e extra-escolar. Segundo Sbardelotto (2009, p.115):

De forma mediada, as DCNs/98 representam a efetivação das políticas neoliberais, no sentido que operacionalizam o receituário para a educação ajustada ao modelo de acumulação flexível, formando o sujeito repleto de competências e habilidades, além de ser solidário aos demais no que se refere a aceitação das diferenças [...] O multiculturalismo é incorporado a esta legislação educacional e ajuda a construir o consenso em torno de um tipo determinado de educação, que no limite colabora para a fragmentação da classe trabalhadora, e dá sustentação à sociedade capitalista.

Desse modo, a autora versa sobre a influência pós-moderna, permeada pelo multiculturalismo nas DCNs/98, na ênfase da cultura nos currículos e a promoção, através dessa relação com o conhecimento científico e determinada cultura, de grupo e localidade, que apenas questionam aspectos fenomênicos da realidade.

Zanardini (2006), ao propor a tese sobre a articulação da reforma na gestão escolar com a Reforma do Estado Brasileiro, que ocorreu na década de 1990, abordou criticamente sobre a problemática que argumenta uma possível crise de eficiência na educação e no Estado e na necessidade de implementação da eficiência mercadológica da educação escolar. Traz para a análise a questão da agenda pós-moderna na medida em que esta se apresenta, nas palavras da autora:

[...] como uma expressão ideológica do padrão atual de acumulação do capital, que engendra, dentre outros “mecanismos”, as noções de neoliberalismo e de globalização. *Constituindo uma produção do capital*, em meio à negação da razão moderna, à exacerbação da subjetividade e à crítica a qualquer proposição de análise metodológica rigorosa, a pós-modernidade propõe um conjunto de orientações “teórico-metodológicas” que acabam celebrando o mercado e a sua efemeridade. Essas concepções desembocam na reforma do Estado e da educação, a fim de assegurar o seu caráter instrumental, técnico e ideológico, na manutenção da reprodução do capital. (ZANARDINI, 2006, p.3, grifo nosso).

Desse modo, a autora investiga, com propriedade, os pressupostos presentes nos documentos e que abarcam as recomendações teóricas para a reforma da gestão escolar, os quais se articulam ao quadro de reformas sociais e econômicas

presentes na concepção neoliberal e nas proposições ideológicas da agenda pós-moderna. (ZANARDINI, 2006).

Como vimos, há poucos trabalhos que enfocam a relação da agenda pós-moderna e as políticas educacionais. Consideramos, portanto, a necessidade de uma ampliação dos estudos sobre o tema, a fim de contribuir para um maior aprofundamento. Na seção seguinte do trabalho, procuramos focar os fundamentos gerais da agenda pós-moderna para analisarmos, posteriormente, as suas influências nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, definidas em 2010.

2.2.1 Agenda pós-moderna, pesquisa educacional e educação: limites e possibilidades

A partir das transformações ocorridas na sociedade nas últimas décadas e a forma como vem se organizando a produção da riqueza social, a educação e, mais especificamente, a pesquisa educacional, como complexos pertencentes a uma totalidade social, sofrem influências dos mais variados campos da sociedade. A partir disso, articulam-se às transformações resultantes da materialidade social, da própria sociedade.

Para Goergen (2005), a ideia de sociedade está se modificando gradualmente pela de mercado. Nesse processo, a agenda pós-moderna procura atingir um novo padrão de conhecimento, articulado às mudanças superficiais, à forma de organização branda, flexível e complexa. Por isso,

A escola individual deve tornar-se a base da mudança: cada escola é uma organização única e cada uma deve aprender a aprender segundo seus próprios recursos e horizontes. [...] A valorização e a responsabilização das escolas criará um cenário fragmentado em que algumas escolas serão mais e outras menos competentes. Segundo as leis do mercado, estas últimas teriam que fazer esforços para se aproximar das primeiras para não perder sua cota no mercado. [...] *Enfim, educação torna-se mercadoria e, como tal, sujeita a todas as leis do mercado.* (GOERGEN, 2005, p.75-76, grifo nosso).

Num primeiro momento, parece que a análise se limita muito detidamente à análise e citação de “escola”, porém, essas transformações acabam por influenciar tanto a Educação Básica, quanto o Ensino Superior.

Segundo Moraes (2003, p.152), o elevado grau de competitividade aumentou a necessidade por “conhecimentos e informações” e, por isso, a educação

serviu, e, diga-se de passagem, ainda serve, como instrumento articulador estratégico para fazer face à velocidade das mudanças num contexto mais amplo. A partir disso:

Prolifera a velha fantasia salvacionista a seu respeito e todos, governo e oposição, filósofos, teólogos, cientistas, sindicatos e empresas, locutores e jornalistas, o povo nas ruas, reconhecem sua indisputável primazia. Se o mundo virou pelo avesso, a educação deve acompanhá-lo na reviravolta. Caem em desuso a escola tradicional, a educação formal, as antigas referências educacionais. (MORAES, 2003, p.152).

A educação, como instrumento articulador estratégico, ganha primazia em relação ao desenvolvimento da lógica do capital/mercado, ganha, de certa forma, centralidade no processo e, por isso, uma característica salvacionista.

O discurso é claro: é preciso, agora, elaborar uma nova pedagogia, um projeto educativo de outra natureza, e assegurar o desenvolvimento de competências, valor agregado a um processo que, todavia, não é o mesmo para todos. Para alguns, exigem-se níveis crescentemente altos de aprendizagem, situados em um domínio teórico-metodológico que a experiência empírica, por si só, é incapaz de garantir. Para a maioria, porém, bastam as competências no sentido genérico que o termo adquiriu nos últimos tempos, as quais permitem a sobrevivência nas franjas de um mercado de trabalho com exigências diferenciadas e níveis de exclusão jamais vistos na história. Como se sabe, o “capitalismo tornou-se um espetáculo global para a minoria” [...] (MORAES, 2003, p.152).

Nesse sentido, a educação, segundo a autora, parece articular-se às demandas do “mercado insaciável” e aos paradigmas propostos para a “sociedade de ‘aprendentes’”. Ainda, a adequação dos sistemas educacionais à lógica do capital pode ser evidenciada na medida em que estes sofrem pressões para gerir e atuar apropriadamente de forma seletiva, “[...] para gerar cidadãos capazes de manipular ou operar as tecnologias de informação e comunicação, e dispostos a se atualizar ao longo da vida.” (MORAES, 2003, p.152).

Uma das respostas mais imediatas do campo educacional à lógica do mercado está relacionada ao que Moraes (2003, p.154) denominou de “marcha ré intelectual” e também teórica, “[...] na definição e efetivação das próprias políticas educacionais, em níveis nacional e internacional.” Isso se faz presente, conforme Moraes (2003) e Freitas (2005), na relação do que poderíamos chamar de uma desestruturação da teoria no campo das políticas educacionais:

No Brasil, por exemplo, assistimos à ansiedade de nossos programas de pós-graduação, obrigados a atender os quesitos do sistema de acompanhamento e avaliação da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e Nível Superior, do Ministério da Educação), particularmente – e sob a ameaça de perda de bolsas de estudo dos alunos – o de cumprir os prazos cada vez mais restritos em que mestrandos e doutorandos devem concluir suas dissertações e teses. (MORAES, 2003, p.154).

Essa desconstrução teórica, a partir de uma lógica de produtividade e de prazos, também é apontada por Freitas (2005), ao afirmar que:

[...] instalam o produtivismo, restringem as verbas e lançam a intelectualidade numa espécie de contabilidade da produção acadêmica na qual o que vale é a pesquisa de resultados rápidos ou de curta duração que possa virar um número a mais na avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), ou de outros órgão de financiamento e avaliação. Mergulham a comunidade científica em uma ação do tipo caça-níquel, mendigando ajuda financeira para seus projetos em empresas ou recebendo pareceres restritivos sobre suas solicitações em órgãos de financiamento cuja finalidade é simplesmente diminuir o número de postulantes para que o dinheiro dê. É visível, por exemplo, a queda de qualidade dos trabalhos de mestrado e doutorado que são defendidos sob pressão de alguns coordenadores de pós-graduação, não raramente em contragosto do orientador, preocupados com suas avaliações institucionais – em especial nas instituições privadas. (FREITAS, 2005, p.15-16).

Considerando que o tempo de permanência dos alunos nos cursos de pós-graduação é um dos critérios para a destinação de bolsas pela CAPES, denominado de “fluxo”, acaba por influenciar a produção teórica. A necessidade do cumprimento de prazos⁴² e a atenção às exigências impostas pelos órgãos de financiamento e avaliação acarretam num esvaziamento da discussão teórica (MORAES, 2003). Isso está relacionado, também, à preparação durante a vida acadêmica, à forma como os alunos “chegam” à graduação/pós-graduação, à forma como orientadores trabalham em relação às teorias e problemáticas. Dito de outra forma, essa situação é decorrente, também, da própria organização e funcionamento do sistema de ensino brasileiro, em que a Educação Básica pública possui um ensino precário, marcado por inúmeros problemas que incidem na formação estudantil e consequentemente acadêmica, sem contar nas questões relativas à docência, nas quais existe uma vasta bibliografia e da qual não é necessário nos determos detalhadamente.

Outros problemas podem, ainda, ser destacados, uma vez que permeados por uma lógica produtivista, que tem por objetivo um número maior de publicações e

⁴² Segundo Moraes (2003) foi em meados da década de 2000 que os programas de pós-graduação brasileiros foram pressionados a reduzir seus cursos de mestrado para dois anos e de doutorado para quatro anos.

certificações, boa parte daqueles que se dedicam ao estudo da ciência, da produção do conhecimento chegam a convencer-se de que, nas leis do universo acadêmico, se manifesta um “Espírito” extremamente superior às possibilidades do homem e diante do qual nós, com os nossos “poderes” limitados, devemos degradar-nos para conseguir algum espaço. Chamamos esse fenômeno de “espírito da boa indicação”, da “meritocracia da carta marcada”, da “dedicação da coalizão” e, da “política de castas”, muito presente na lógica produtivista que a pesquisa, não só educacional brasileira, se faz presente nas últimas décadas.

Nesse contexto, procuramos chamar a atenção para outro aspecto de capital importância e que resulta em alguns limites para o campo da pesquisa educacional que são as influências da agenda pós-moderna, as quais acabam por instaurar uma espécie de pseudo-intelectualismo, como afirma Moraes (1996), ao citar Norris (1990), recaindo num “ceticismo epistemológico”.

Moraes e Torriglia (2000, p.1) destacam que, “tal ceticismo, além de trivializar o problema da verdade, tornando-a tópico de atração persuasiva dentro desse ou daquele contexto cultural, silencia o sujeito e o agir humano, suprime o campo da escolha” e, é esse um dos motivos para que ocorra, segundo as autoras, uma *lightinização* do campo educativo. Dessa maneira, destacamos que é importante,

[...] salientar que o corrente ceticismo, em quaisquer de suas facetas, embora se faça acompanhar por uma constante apologia de liberdades, aprisiona-as nas esferas individuais ou de grupos, perdendo, assim, a utopia da emancipação genérica. Estranha liberdade essa, a que se apresenta: assenta-se sobre relações sociais de tal forma excludentes que dispensam, como descartável, a imensa maioria da população; é “liberdade ausente”, discursiva, que só na multiplicidade das falas apaziguadas propõe-se para todos. (MORAES; TORRIGLIA, 2000, p.2).

Nesse sentido, Della Fonte (2010, p.43) aponta aspectos para a crítica à impossibilidade de conhecimento do real, destacando que “o ceticismo epistemológico reinante se nutre da postura antirrealista e relativista: a realidade é incognoscível, ou porque ela não existe, ou porque ela não passa de uma descrição ou convenção de uma comunidade.”

Pelo caminho da ideologia da agenda pós-moderna, os esforços de justificar a apologia de uma liberdade pela via individualista e de grupos que buscam

emancipações específicas, se delineiam dentro dos limites da chamada emancipação política.

Desse modo, chamamos a atenção pelo que Marx⁴³ (1991; 2010) denominou de emancipação política e emancipação humana. Para o autor, a emancipação política constitui-se como um grande processo. No entanto, ela é considerada como um meio para se chegar à emancipação humana, “[...] se caracteriza como a derradeira etapa da emancipação humana dentro do contexto do mundo atual.” (MARX, 1991, p.28). Apesar disso, na visão do autor, ela é limitada, pois detém-se nos limites da própria política, por isso, “o intelecto político é político exatamente na medida em que pensa dentro dos limites da política. Quanto mais agudo ele é, quanto mais vivo, tanto menos é capaz de compreender os males sociais.” (MARX, 2010, p.62). Dito de outra forma significa que, apesar da defesa de argumentos que limitam-se a cidadania e a democracia burguesa, versando a liberdade por meio de tais práticas, na sociedade capitalista isso é impossibilitado, uma vez que a exploração do homem pelo homem continuará existindo. Portanto, a emancipação humana, ou seja, a superação dessa condição de exploração deve ser, de acordo com a teoria marxista, o maior objetivo da educação.

Assim, concordamos com Della Fonte (2010) de que não estamos unicamente interessados em analisar aspectos ontológicos e gnosiológicos, mas apreender o que está em jogo, os seus desdobramentos éticos e políticos para a educação. Por isso, destacamos a importância da análise das influências da agenda pós-moderna na política educacional, quais são seus limites e possibilidades para evidenciar em que aspectos as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica se articulam à lógica da ideologia da agenda pós-moderna e suas implicações para a emancipação política e humana.

Sendo assim, no terceiro capítulo, busca-se analisar quais as influências e os fundamentos da agenda pós-moderna estão presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Gerais a Educação Básica de 2010 – DCNs/10.

⁴³ Em A Questão Judaica (1843) e também em Glosas Críticas Marginais ao artigo "O Rei da Prússia e a Reforma Social", de um prussiano (1844), Marx apresentou as diferenças entre emancipação política e emancipação humana

CAPÍTULO 3

AS RELAÇÕES ENTRE A AGENDA PÓS-MODERNA E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

A partir da década de 1970, as reformas que aconteceram nas políticas educacionais, atreladas aos organismos mais amplos como: agências de financiamento, organizações multilaterais e programas de desenvolvimento educacional, fizeram com que a própria educação ganhasse centralidade no processo de reorganização do capital. Diante disso, a educação em geral e a política educacional ganharam destaque.

Como assinalam Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), o estudo sobre a política, diz respeito a um campo relacionado ao Estado e, por esse motivo, ele está articulado às demandas sucedidas do próprio sistema do capital. Uma vez que, como aponta Mészáros (2002), o comando do capital é apenas complementado no Estado e não baseado nele, por isso, as políticas públicas de caráter social – saúde, educação, cultura, previdência, seguridade, informação, habitação e etc. – são, portanto, expressões do conjunto de antagonismos e contradições presentes na sociedade, legitimando os interesses da classe burguesa em detrimento da classe trabalhadora. Em outras palavras, são políticas que, em última instância, delineiam-se para suprir algumas demandas do conjunto social. Isso se dá por meio de políticas compensatórias, medidas atenuantes, remediadoras que atendem, sobretudo, às necessidades de reprodução do capital. Sobre isso, Mészáros (2002, p.109) destaca que nessa relação:

[...] prevalece a necessidade ideológica da ordem estabelecida, produzindo racionalizações complicadas que visam esconder as profundas iniquidades das relações estruturais dadas também na esfera do consumo. Tudo deve ser desvirtuado para proporcionar a impressão de coesão e unidade, projetando a imagem de uma ordem saudável e racionalmente administrável.

Desse modo, as ações que o Estado realiza para suprir algumas das necessidades do conjunto social, como: saúde, educação, habitação, segurança, entre outras, constituem-se como medidas paliativas que têm como objetivo a reprodução das condições de regulação de controle social, das quais as políticas educacionais também são mediadas. Assim, apontamos que:

As políticas públicas, particularmente as de caráter social, são mediatizadas pelas lutas, pressões e conflitos entre elas. Assim, não são estáticas ou fruto de iniciativas abstratas, mas estrategicamente empregadas no decurso dos conflitos sociais expressando, em grande medida, a capacidade administrativa e gerencial para implementar decisões de governo. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p.8-9).

Decisões que em grande medida são formas de transcender o caráter meramente remediador e apaziguador de uma política pública, para que exerça distintas formas de opressão social, as quais fazem parte de uma realidade muito mais ampla e complexa. Apesar disso, não estamos retirando as proposições positivas das políticas sociais, pois elas representam um avanço na garantia de alguns direitos sociais. No entanto, elas não se constituem como um fim e, não são a garantia de liberdade, de igualdade social. O exame desse campo de estudo é fundamental para se entender os limites e possibilidades que as políticas sociais e, nesse contexto, as educacionais têm nessa forma de sociabilidade. Portanto, a análise dessa dimensão social, a político-educacional, só pode ser apreendida, segundo Tonet e Nascimento (2009, p.4), a partir da relação com sua gênese, os nexos causais da materialidade social, pois “[...] assim se evitaria tanto a subestimação quanto a superestimação do papel que elas podem exercer na reprodução do ser social.”

Por isso mesmo, uma análise das políticas sociais se obrigaria a considerar não apenas a dinâmica do movimento do capital, seus meandros e articulações, mas os antagônicos e complexos processos sociais que com ele se confrontam. Compreender o sentido de uma política pública reclamaria transcender sua esfera específica e entender o significado do projeto social do Estado como um todo e as contradições gerais do momento histórico em questão. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p.9).

Desse modo, entendemos a educação como expressão de uma política social específica que legitima, sob certa medida, as contradições advindas da sociedade. Em outras palavras, “adapta-se aos modos de formação técnica e comportamental adequados à produção e à reprodução das formas particulares de organização do trabalho e da vida.” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p.9).

Portanto, o exame das políticas educacionais no contexto brasileiro requer uma análise de sua situação no atual quadro de crise do capital. Uma crise

estrutural, que forçosamente elevou suas potencialidades a diferentes mecanismos de reprodução, de forma a obscurecer a análise da materialidade social.

Por esse motivo, procura-se desvelar as possíveis influências da lógica do capital na agenda pós-moderna e suas influências nos pressupostos teóricos das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica– DCNs/10.

3.1 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA – DCNs/10

O acesso à Educação Básica constitui-se como um direito social, introduzido pela Constituição Federal de 1988:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

Desse modo, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional - LDBEN nº 9394/96 dá continuidade ao que está disposto na Constituição Federal de 1988 sobre o acesso à Educação Básica, a qual se organiza em três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, destacando no seu Artigo 5º:

O acesso à Educação Básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo. (BRASIL, 1996, p.2)

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional de 1996, LDBEN nº 9394/96, procurou promover a reorganização do sistema nacional de educação no Brasil. Sbardelotto (2009, p.91) comenta que após a promulgação dessa legislação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 1998 foram uma expressão do amplo processo de transformações na legislação educacional, na década de 1990⁴⁴, e visaram à implementação das propostas da

⁴⁴ Devemos ressaltar aqui a Conferência de Jomtien realizada na Tailândia em 1990, a qual foi um importante marco organizacional na educação em nível mundial no que diz respeito à tentativa de

LDBEN nº 9394/96, definindo parâmetros curriculares em nível nacional. Em consequência disso, foram aprovadas, em 1998, pelo CNE, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Parecer CEB nº 22/98; Resolução CEB nº 01/99), o Ensino Fundamental (Parecer CEB nº 04/98; Resolução CEB nº 02/98) e o Ensino Médio (Parecer CEB nº 15/98; Resolução CEB nº 03/98). (MEC, 2009, p.5).

Esse processo teve início com Fernando Collor de Mello, então presidente da República, o qual, inspirado pelo governo de Margaret Thatcher, na Inglaterra, irrompeu o processo de ajuste da economia nacional às exigências da reestruturação produtiva. Isso aconteceu mesmo com o atraso brasileiro e sua incapacidade produtiva em relação à concorrência internacional. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p.46-47).

Tais reformas, a partir da década de 1990, foram implementadas na então gestão de Fernando Henrique Cardoso e envolveram os próprios intelectuais para a análise de projetos curriculares, fóruns, reuniões, mídia, e buscaram reafirmar a centralidade da educação nos documentos e políticas (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p.10-11).

Ainda, segundo as autoras, podemos perceber o argumento da centralidade da educação advindo desde a década de 1970, resgatando-se o discurso salvacionista atribuído à educação “[...] o condão de sustentação da competitividade nos anos 1990.” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p.47), o qual está muito presente nas DCNs/10.

A definição de Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CEB nº 7/2010; Resolução nº 4/2010) se deu⁴⁵, como exposto, da necessidade da atualização das políticas educacionais. Tais diretrizes gerais serão o foco da nossa análise, entretanto existem, ainda, outros Pareceres e Resoluções específicos para a Educação Infantil (Parecer CEB nº 20/2009; Resolução nº 05/2009); o Ensino Fundamental (Parecer CEB nº 11/2010; Resolução nº 7/2010); e

universalização do ensino básico e a implementação de competências e habilidades necessárias para o processo de ensino-aprendizagem.

⁴⁵ É importante destacar que “[...] o momento em que estas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica estão sendo elaboradas é muito singular, pois, simultaneamente, as diretrizes das etapas da Educação Básica, também elas, passam por avaliação, por meio de contínua mobilização dos representantes dos sistemas educativos de nível nacional, estadual e municipal.” (PARECER CNE/CEB nº 7/2010, p.3).

para o Ensino Médio (Parecer CEB nº 5/2011; Resolução nº 2/2012), os quais são importantes documentos que ainda merecem atenção e estudo.

A garantia do acesso à Educação Básica, vigorados pela legislação nacional não foi, como salientado pelo trabalho *Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica*, elaborado pelo Ministério da Educação – MEC (2009), capaz de realizar consideráveis avanços em níveis qualitativos na educação nacional. Isso se deu pelo fato de que, apesar do aumento considerável no que diz respeito ao número de alunos matriculados⁴⁶ nas três etapas da Educação Básica, a modéstia dos processos de acesso ao Ensino Fundamental não atingiram níveis qualitativos consideráveis e as medidas relacionadas à ampliação e permanência de oportunidades educacionais foram insuficientes.

Em resumo, os progressos obtidos na expansão e nas mudanças dos diversos níveis de ensino no Brasil ainda não foram suficientes para assegurar a necessária universalização da Educação Básica, bem como para superar o quadro de acentuada desigualdade educacional, marcado por uma situação ainda precária em relação à permanência e à aprendizagem dos alunos nas escolas. Em outras palavras, ainda não se conseguiu, como seria desejável, construir no país, para todos os alunos da Educação Básica, uma escola de qualidade, que pudesse lhes garantir: a continuidade na escola; o sucesso nos estudos; a aprendizagem de conhecimentos significativos e relevantes; o desenvolvimento de habilidades; a adoção de procedimentos éticos e a aquisição dos valores necessários ao comprometimento tanto com uma sociedade brasileira cada vez mais justa e democrática quanto com um mundo menos desigual e mais solidário, pautados, ambos, pela diversidade, pela solidariedade e pelo respeito entre os diferentes grupos sociais e entre os indivíduos. (MEC, 2009, p.8).

Nesse sentido, o acesso à educação não pode ser considerado como uma das medidas de maior importância para a garantia da universalização do ensino e da formação humana. Por si só, o acesso não garante o aprendizado, não combate as desigualdades sociais e educacionais. Como ressaltam Carvalho e Noma (2011, p.173) “[...] o sistema educativo tem capacidade limitada para amenizar as desigualdades sociais [...]”.

A definição das DCNs/10 constitui-se, portanto, como uma atribuição de nível federal, como uma política que busca organizar a Educação Básica, com a colaboração dos entes federados, responsabilizando os estados, o distrito federal e

⁴⁶ “De acordo com o Censo Escolar de 2007, 53.028.928 milhões de alunos estavam matriculados na Educação Básica, sendo 12,3% na Educação Infantil, 60,6% no Ensino Fundamental e 15,8% no Ensino Médio.” (MEC, 2009, p.6).

os municípios no estabelecimento de diretrizes e competências para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e Médio⁴⁷. Tais diretrizes possuem como objetivos:

- I – sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;
- II – estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;
- III – orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários – da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam. (PARECER CNE/CEB nº 7/2010)

Dessa forma, estão norteados, como exposto no Parecer CNE/CEB nº 7/2010, “[...] à formação cidadã e à formação profissional, na vivência e convivência em ambiente educativo.” São prerrogativas pertinentes que adotam para este parecer um sentido advindo da própria Resolução CNE/CEB nº 2/1998:

Art.2º Diretrizes Curriculares Nacionais são o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos da educação básica, expressas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas.

Em outras palavras, são medidas que procuram estabelecer uma base comum para a educação em nível nacional, sobretudo, visando aperfeiçoá-la buscando assegurá-la a participação da sociedade nesse processo, o que já estava previsto pelo artigo 7º da Lei nº 4.024/61.

Nesse sentido, o Parecer CNE/CEB nº 7/2010 explicita que houve a participação de várias entidades no que foi acordado em 2006⁴⁸ como o Fórum

⁴⁷ De acordo com o Art.21 do Capítulo I: Etapas da Educação Básica da Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010: “São etapas correspondentes a diferentes momentos constitutivos do desenvolvimento educacional:

- I - a Educação Infantil, que compreende: a Creche, englobando as diferentes etapas do desenvolvimento da criança até 3 (três) anos e 11 (onze) meses; e a Pré-Escola, com duração de 2 (dois) anos;
- II - o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, com duração de 9 (nove) anos, é organizado e tratado em duas fases: a dos 5 (cinco) anos iniciais e a dos 4 (quatro) anos finais;
- III - o Ensino Médio, com duração mínima de 3 (três) anos.”

⁴⁸ É importante salientar que em 2005 a Indicação CNE/CEB nº 3/2005, assinada pelo então conselheiro da CEB, Francisco Aparecido Cordão, apresentou a proposta de revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. “Nessa Indicação, justificava-

Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação, a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação, os Conselhos dos Secretários Estaduais de Educação, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, e as entidades representativas dos profissionais da educação, das instituições de formação de professores, das mantenedoras do ensino privado e de pesquisadores em educação.

A elaboração e implementação de uma política educacional se constitui como um processo complexo, pois muitos interesses estão em jogo, por isso é resultado de um campo de disputas, de diferentes interesses.

3.2 REPOSIÇÃO DO VELHO? INFLUÊNCIAS DA AGENDA PÓS-MODERNA NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

As políticas educacionais servem de norteadoras da educação escolar e acabam por influenciar na formação dos indivíduos nas diferentes etapas de ensino, ou seja, “o processo educativo forma as aptidões e comportamentos que lhes são necessários, e a escola é um dos seus *loci* privilegiados.” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p.9). Nesse sentido, há a necessidade de analisar as influências da chamada agenda pós-moderna nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – DCNs/10, enquanto expressão de uma política educacional mais ampla, que contempla, também, o processo de atualização das DCNs/98.

Como ressalta Gomes (2012, p.187), são medidas, sobretudo, resultantes do processo de reestruturação produtiva, política e ideológica que aconteceu nas políticas educacionais no período em questão. A partir disso, destaca: “Ao nos reportarmos ao campo educacional, os elementos desta empreitada tornam-se ainda mais refinados, turvando, sobremaneira, nossa visão sobre as incongruências do sistema.” (GOMES, 2012, p.187).

Tais ações fazem sentido na medida em que os países periféricos encontram

se que tais Diretrizes encontravam-se defasadas, segundo avaliação nacional sobre a matéria nos últimos anos, e superadas em decorrência dos últimos atos legais e normativos, particularmente ao tratar da matrícula no Ensino Fundamental de crianças de 6 (seis) anos e consequente ampliação do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos de duração. Imprescindível acrescentar que a nova redação do inciso I do artigo 208 da nossa Carta Magna, dada pela Emenda Constitucional nº 59/2009, assegura Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, inclusive a sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.” (Parecer CNE/CEB nº 7/2010).

[...] nas políticas educacionais um *locus* difusor das imposições dos organismos multilaterais que buscam abolir qualquer tensão capaz de revelar que as necessidades estruturais do capital são essencialmente distintas das necessidades do conjunto da humanidade. (GOMES, 2012, p.187).

Desse modo, as políticas educacionais brasileiras contemporâneas se apresentam predominantemente como uma “[...] tentativa de solidificar um consenso ideológico arquitetado pelos agentes da ordem.” (GOMES, 2012, p.188). E o autor complementa:

Apresentam-se agora caricaturas reformistas que, via de regra, rebatizam o projeto salvacionista da educação, instituindo como pedra de toque uma possível cura para os males do capitalismo, corroborando, equivocadamente, com a tese de que é viável o controle e humanização desse sistema, desconsiderando, assim, que faz parte da sua teia primordial nos distanciar cada vez mais da possibilidade de produzirmos uma comunidade autenticamente humana [...]. (GOMES, 2012, p.188).

Nesse sentido, a política educacional se apresenta como uma extensão dos processos de controle objetivo e subjetivo da organização social do capital.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – DCNs/10 possuem fundamentos que se relacionam aos postulados da agenda pós-moderna, tais como: a) a ênfase no processo educacional, atribuindo a ele a tarefa de emancipação do homem e, nessa medida, centralidade ao processo educacional como principal agente de transformação em nossa sociedade; b) na medida em que centraliza a educação como agente transformador, também enfatizam as diferenças, as políticas de identidade, o multiculturalismo e, assim, apenas a emancipação dos grupos minoritários em detrimento de outros; c) difusão do discurso de “formação do cidadão”, “educar para a cidadania, para a ordem democrática” e, desse modo, limitar as possibilidades de conhecimento do processo real de reprodução capitalista e d) defesa de um discurso de uma sociedade incerta, volátil e, portanto, imprevisível.

Desse modo, é possível evidenciar alguns fundamentos essenciais das DCNs/10, sucedidas do sistema de sociometabolismo do capital e da agenda pós-moderna, sintetizadas no quadro a seguir:

Quadro 2: Algumas relações entre o sistema de sociometabolismo do capital, a agenda pós-moderna e as DCNs/10.

SISTEMA DE SOCIOMETABOLISMO DO CAPITAL	AGENDA PÓS-MODERNA	DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA/ DCNs/10
• Produção instável. • Produção flexível.	• Mundo fragmentado, incerto. • Fim das metanarrativas.	• Sociedade volátil, incognoscível. • Enfrentamento da Incerteza.
• Fim da centralidade do trabalho. • Perda da centralidade da classe social.	• Micro grupos. • Ênfase nas diferenças.	• Multiculturalismo. • Emancipação pelas diferenças.
• Formação da classe trabalhadora para atender às necessidades do mercado.	• Formação de competências, habilidades, expectativas de aprendizagem.	• Hipercentralidade da educação. • Formação cidadã, democrática.

Fonte: o autor.

Desse modo, a análise de tais fundamentos/categorias presentes nas DCNs/10, os quais emergem da materialidade social e reorganização do capital nas últimas décadas, se torna importante para que se possa desvelar os seus pressupostos teóricos e suas possíveis implicações para o campo educacional e especificamente o da política educacional.

3.2.1 O hibridismo, a volatilidade, a incerteza: sociedade da imprevisibilidade

As mudanças que aconteceram, sobretudo nas últimas três décadas, no contexto mundial como a expansão do capital, o desenvolvimento tecnológico, a reestruturação produtiva, o fenômeno da globalização e, também, a defesa de uma

suposta crise da modernidade, intensificaram o argumento de que vivemos numa sociedade, incerta, volátil, híbrida. Nesse sentido,

O cenário de insegurança intensificado pela crise estrutural do capital tem propiciado a emergência de políticas voltadas a adequar a educação às exigências da suposta “nova ordem social” volátil, consagrada pela diligente economia globalizada, que encontra no deus-mercado sua gênese e seu horizonte extremo. (GOMES, 2012, p.195).

De fato, para os defensores de tais argumentos, a educação ganhou centralidade nas últimas décadas como instituição capaz de realizar o “enfrentamento da incerteza”⁴⁹, para apresentar soluções capazes de garantir condições de sobrevivência aos indivíduos. (GOMES, 2012).

No campo da política educacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – DCNs/10 trazem argumentos que fazem a defesa de uma sociedade incerta, imprevisível, volátil. Podemos perceber, já nas primeiras páginas do Parecer CNE/CEB nº 7/2010, o argumento de que:

Há de se reconhecer, no entanto, que o desafio maior está na necessidade de repensar as perspectivas de um conhecimento digno da humanidade na era planetária, pois *um dos princípios que orientam as sociedades contemporâneas é a imprevisibilidade*. (PARECER CNE/CEB nº 7/2010, p.9, grifo nosso).

Faz-se, portanto, defesa do argumento de uma sociedade incerta, dinâmica, fluída, aberta, trazendo à tona a necessidade de se repensar o conhecimento e, nesse sentido, elaborar respostas imediatistas. Nesse sentido, destacamos:

O processo de criação e transmissão do conhecimento, desta forma, é reduzido à esfera do imediato mais reles da experiência docente, perdendo sua conexão com os elementos da historicidade humana e impossibilitando a emergência do caráter ontologicamente emancipador da própria educação. (GOMES, 2012, p.196).

O conhecimento limita-se à *cotidianidade*, aligeirando e superficializando tanto a formação docente, como a discente. Ocorre a fragmentação do

⁴⁹ De acordo com Gomes (2012, p.195, grifo do autor), “novamente, para resolver tal equação, a educação foi convocada a apresentar soluções imediatas por meio de programas capazes de garantir as condições de sobrevivência no panorama atual. As ideias que potencializam tais programas podem ser encontradas, em sua forma originária, no Relatório Delors, assim como em outras tantas orientações que consubstanciam um corpo teórico informador do preceito educativo geral a ser adotado: *o enfrentamento da incerteza*.”

conhecimento e uma das suas expressões é o estabelecimento de expectativas de aprendizagens⁵⁰ para o educandos.

Persegue-se, assim, uma formação que visa a adaptação dos indivíduos à sociedade incerta, imprevisível. Por isso, as DCNs/10 estabelecem uma formação multidimensional, pautada por abordagens de cunho: multidisciplinar, pluridisciplinar, transdisciplinar e interdisciplinar, como instrumentos capazes de responder às necessidades de formação postas para tal sociedade.

É interessante observarmos que os elementos postos para esta gênese multidimensional se assemelham aos elementos listados pela reestruturação produtiva do capital nas últimas décadas. *Policognição* e *polivalência* tornaram-se a tônica da formação exigida ao novo indivíduo. Neste sentido, ganharam destaque o desenvolvimento de competências e habilidades no campo da inter-relação, participação, solidariedade, resolução de conflitos por meio do diálogo, capacidade de crítica e contextualização, criatividade etc. (GOMES, 2012, p.192)⁵¹.

Nas DCNs/10, a defesa desses elementos é evidenciada da seguinte maneira:

Na organização e gestão do currículo, as abordagens disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar requerem a atenção criteriosa da instituição escolar, porque revelam a visão de mundo que orienta as práticas pedagógicas dos educadores e organizam o trabalho do estudante. Perpassam todos os aspectos da organização escolar, desde o planejamento do trabalho pedagógico, a gestão administrativo-acadêmica, até a organização do tempo e do espaço físico e a seleção, disposição e utilização dos equipamentos e mobiliário da instituição, ou seja, todo o conjunto das atividades que se realizam no espaço escolar, em seus diferentes âmbitos. As abordagens multidisciplinar, pluridisciplinar e interdisciplinar fundamentam-se nas mesmas bases, que são as disciplinas, ou seja, o recorte do conhecimento. (PARECER CNE/CEB nº 7/2010, p.23).

Desse modo, na medida em que se defendem tais elementos, em favor de um recorte do conhecimento e, portanto, fragmentado, criam-se opacidades em relação à apreensão da realidade, além de impedir uma análise aprofundada da

⁵⁰ Por meio do Departamento de Educação Básica (DEB), o Governo do estado do Paraná, em 2012, lançou o Caderno de Expectativas de Aprendizagem, Flávio Arns, Secretário de estado da Educação, em destaca o caderno como um importante instrumento, “[...] na medida em que estabelece parâmetros em relação aos **conteúdos fundamentais** a serem trabalhados com todos os alunos (as) da Educação Básica da Rede Estadual, independente da região.” (PARANÁ, 2012, p.3).

⁵¹ Não poderíamos deixar de citar aqui as influências de elaborações internacionais, entre tantas outras, como o relatório da UNESCO, presidido por Jacques Delors: *Educação: um tesouro a descobrir* e, também, a elaboração presidida por Edgar Morin: *Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro*, que potencializam o ideal pós-moderno na educação ao apontarem princípios, pilares, saberes necessários que permeiam uma formação para o enfrentamento da incerteza.

materialidade social. De acordo com Zanardini (2006, p.147), é necessário ao capital a “capacitação” da classe trabalhadora, devido ao fato da necessidade do trabalho vivo, da reprodução de valores, princípios e atitudes, através de diferentes instituições sociais que são necessárias à continuidade desse modo de produção.

É nessa direção que a proclamação do esgotamento das teorias explicativas da realidade social, articulam-se à incapacidade da compreensão da sociedade, em constante mudança. Esse argumento é decorrente da reorganização social, segundo Zanardini (2006, p.148): a) da própria reorganização do capital; b) da proposição de acumulação flexível; c) da flexibilização de equipamentos e relações de trabalho; d) da terceirização; e) da produção articulada à volatilidade de produtos e f) da descartabilidade no âmbito do consumo.

Na medida em que atende a essas readequações mais amplas do capital, a ideologia da agenda pós-moderna se constitui, em outros espaços, como uma extensão do controle do trabalho, da racionalidade, de direcionamento da formação da classe trabalhadora. Como destaca Mészáros (2004, p.65), a ideologia é uma “[...] consciência social, materialmente ancorada e sustentada”. Sendo assim, a agenda pós-moderna só pode ser entendida se for analisada como expressão da realidade histórica e social na qual emerge.

A desvalorização da teoria, na agenda pós-moderna, é uma evidência de que ela não é necessária para se “[...] enfrentar o acaso, a volatilidade e a imprevisibilidade [...]”, por isso, os programas educacionais não podem ser “sustentados em certezas”. (PARECER CNE/CEB nº 7/2010, p.9, grifo nosso). Desse modo, procura, de certa forma, desestruturar a utilização de modelos explicativos constituídos e validados historicamente para serem estabelecidas interpretações de cunho exclusivamente empírico-subjetivo, fragmentário e individual, enfatizando a primazia da subjetividade. Nesse sentido, como seria possível às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – DCNs/10 definir fundamentos teóricos, uma vez que questionam a possibilidade de conhecimento objetivo da realidade? Como o conhecimento historicamente sistematizado teria suporte sob a ênfase na hipersubjetividade, que nega e desconhece a possibilidade do conhecimento objetivo?

3.2.2 A via do multiculturalismo, a emancipação pelo reconhecimento das diferenças e a descentralização da luta da classe trabalhadora

A discussão sobre as influências da agenda pós-moderna nas Diretrizes Curriculares Nacionais foi o objeto de estudo de Sbardelotto (2009), a qual procurou analisar, pela via do materialismo histórico e dialético, o multiculturalismo pós-moderno presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – 1998⁵². A partir do estudo realizado, a autora comenta que as DCNs/98:

[...] difundem o multiculturalismo, ou seja, demarcam a centralidade da cultura nos currículos, seguindo um receituário para a educação definido pelo conjunto de organismos internacionais que visam à expansão do capitalismo. (SBARDELOTTO, 2009, p.112).

Segundo a autora, aparece como medida para apaziguar os conflitos sociais e, nesse sentido, anular a importância do conceito de classes sociais, dividindo-as em subgrupos com menor força política e social.

A influência do multiculturalismo pós-moderno permaneceu nas DCNs/10. O que se deu foi a inclusão das chamadas *políticas de identidade* (EAGLETON, 1998). Novas questões relacionadas ao meio ambiente, à condição e direito dos idosos e aos problemas no trânsito⁵³ foram acrescentadas em todos os níveis e modalidades da Educação Básica.

Percebemos uma forte influência da agenda pós-moderna, pela via multicultural, no sentido de atribuir a defesa aos diferentes grupos sociais. Como é possível observar:

Torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos. Trata-se das questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social – pobres, mulheres,) afrodescendentes [sic], indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais, os sujeitos albergados, aqueles em situação de rua, em privação de liberdade – todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira e que começam a

⁵² A autora analisa especificamente o Parecer nº 04, de 29 de janeiro, de 1998, da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação e a Resolução nº 02, de 07 de abril, de 1998, da Câmara de Educação Básica.

⁵³ Segundo as informações do Parecer CNE/CEB nº 7/2010, a Lei nº 9.795/99 dispõe sobre a Educação Ambiental, a Lei nº 10.741/2003 sobre o Estatuto do Idoso e a Lei nº 9.503/1997 sobre o Código de Trânsito Brasileiro.

ser contemplados pelas políticas públicas. (PARECER CNE/CEB nº 7/2010, p.11).

Os documentos analisados apontam sobre a questão de classe social, no entanto, o que é posto em pauta em tal política é a ênfase nos diferentes grupos e, portanto, num subjetivismo individualizado. Tonet (2013, p.58) destaca que:

A centralidade da subjetividade sempre significou, de alguma forma, uma dissociação entre a consciência e a realidade efetiva. Esta dissociação significa que a consciência vai perdendo, cada vez mais, a capacidade de apreender a realidade na sua lógica própria.

Sobre isso, concordamos com Evangelista (2002, p.16) que comenta que o aparecimento dos novos movimentos sociais, tais como o estudantil, o feminista, o homossexual, o ecológico, o pacifista, deslocaram “o velho movimento operário nas lutas por transformações sociais, colocando-o em segundo plano”. A partir disso, o autor destaca que:

A estratégia de “tomada do poder” caducou e cedeu lugar à “contestação imediata e cotidiana de cada relação de dominação”. [...] O surgimento de *novos movimentos sociais* levou à constituição de *novos sujeitos políticos* que, assim, implicou na criação de *novos espaços políticos*, fora do plano institucional, que ensejarão *novas práticas sociais* e *novas representações simbólicas*, que as acompanham. (EVANGELISTA, 2002, p.16-17, grifo do autor).

Pelo caminho do multiculturalismo pós-moderno, as políticas educacionais são influenciadas na medida em que tratam dos problemas sociais como plurais, sem um sentido, sem uma pauta, sem uma direção unificada. Isso está intimamente ligado ao pressuposto de que uma mudança social só é possível no nível “microscópico”, dos diferentes grupos sociais. Como salienta Evangelista (2002, p.26), “[...] a transformação macroscópica e de milhões, é substituída pelas ‘pequenas lutas’, pelas infindáveis transformações ‘moleculares’, ‘sem centro, sem coordenação [...]’.

Trata-se, portanto, de enfatizar os direitos dos diferentes grupos, das diferentes culturas. Na visão de Moraes (2001, p.17):

Dilui-se a grande questão dos valores e dos fins. Perde-se a possibilidade de transgressão, para além dos limites individuais, ou de grupos. De forma ardilosa proclama-se o novo patamar “democrático”, no qual deverão constituir-se os modos emergentes de resistência – ética, política e discursiva – vivenciados por “atores plurais” ou pelas “múltiplas identidades

sociais”. [...] as clivagens ali escandalosamente evidentes são obliteradas em favor de um nivelamento das noções de multiplicidade e diversidade, marcadamente culturais. Definidas no campo da cultura é neste lugar que a construção das várias identidade encontra sua base de sustentação. Entram em cena os “atores”, saem dela os “sujeitos”. Atores que articulam relações sempre plurais, sem hierarquias, em fluxo e mobilidade constantes, atores partilhando com outros [sic] múltiplas e mutáveis identidades e que têm na ambiência cultural já existente os limites de sua atuação.

Há, portanto, uma supressão da questão comum, do fio condutor, que é a questão de classe social, pertencente a todos os diferentes grupos, por uma certa acomodação atenuante na defesa da cultura. É nesse sentido que ocorre uma descentralização, uma fragmentação social. Segundo Freitas (2005, p.55, grifo do autor), a negação da possibilidade de uma luta consonante que possa articular as diferentes lutas, dos diferentes grupos “[...] em torno a um projeto coletivo e insistir no *ethos* específico de cada diferença, desarticula os movimentos sociais contestatórios e dificulta sua organização e crescimento.” Em outras palavras:

Em sua nova versão a sociedade civil veste bem o figurino, fazendo-se palco onde atores representam nobres ideais, ou nem tanto, mas todos legítimos enquanto expressão daquela diversidade de culturas, sujeitos, agentes, etc., singulares e, portanto, insubordináveis a qualquer universalidade que viesse a congregar a multidão de agentes livres. E, para que melhor cumpra seu papel, dela exorciza-se qualquer base sócio-econômica: desarticulam-se os nexos mais profundos do todo social, negam-se as articulações entre economia e poder político, proclama-se a autonomia da política e do discurso, enfatiza-se a espontaneidade e a diversidade. (MORAES, 2001, p.16).

Além disso, em tais grupos a questão de classe é uma questão comum, mas acaba ficando em segundo plano. A partir disso,

[...] pode-se dizer que hoje vigora não apenas a centralidade, mas a hipercentralidade da subjetividade, que se manifesta sob as mais diversas formas e nas mais variadas áreas. Na esfera do conhecimento, desde a sua forma mais extremada, que é o irracionalismo, tônica das chamadas concepções pós-modernas, até as formas mais moderadas, como o neoiluminismo, o pragmatismo e outras. Todas elas têm em comum a ênfase na subjetividade face a uma objetividade que se recusa – total ou parcialmente – à compreensão. E na ação ela aparece ora como demissão face a uma realidade que parece recusar qualquer possibilidade de transformação radical e em sua totalidade, ora como voluntarismo, objetivando moldar à força essa mesma realidade renitente, ora como politicismo, atribuindo à esfera da política a capacidade de moldar o mundo social de modo a possibilitar a plena realização de todos os indivíduos. (TONET, 2013, p.61).

A questão da educação escolar aparece como politicismo e, na medida em que se descentraliza da questão da classe social, da superação radical da condição de exploração e reprodução do sistema do capital, estabelecem-se “poderes” à educação escolar, como instrumento mediador capaz de “*possibilitar a plena realização de todos os indivíduos*”, além de mediar o processo de “emancipação das minorias”.

Desse modo, a incorporação de tais pressupostos nas DCNs/10 expressa o imperativo da ideologia da agenda pós-moderna de fragmentação social, do combate a uma unificação e consenso político, para que, de certa maneira, ocorra a divisão em diferentes grupos sociais com menor força e articulação no que diz respeito a uma luta pela transformação radical da sociedade. No entanto, é preciso destacar os avanços que tais grupos conquistaram em questões de direitos e que não são uma expressão negativista unívoca.

3.2.3 A centralidade da educação e uma possível emancipação humana? Implicações dos limites e das possibilidades da defesa da cidadania e da democracia

De acordo com Moraes (2001, p.8-9), devido ao elevado grau de competitividade que ampliou a necessidade por conhecimentos e informações, a educação ganhou centralidade como instrumento articulador estratégico para “fazer face à velocidade das mudanças”. E, ainda, destaca que os documentos elaborados por organismos multilaterais, bem como de governos nacionais, são “unânicos em assegurar a centralidade da educação”. Para isso, duas razões podem ser evidenciadas: a) pelo fato de a educação ter se tornado uma mercadoria mediante a introdução de mecanismos de mercado no financiamento e gerenciamento das práticas educacionais; b) pelo fato de se ter atribuído à ela a função de formação para o trabalho, com competências/expectativas/necessidades suficientes para atender ao mercado.

Certamente, a necessidade de um conhecimento que possa suprir as demandas mais imediatas de formação para o mercado, tornam as políticas educacionais um recurso mais amplo de legitimação dessa condição, devido ao desenvolvimento do sistema do capital.

Nesse sentido, o desenvolvimento histórico-social fez com que a própria natureza do ser social sofresse profundas mudanças. A partir da divisão social do

trabalho, ocorreram inúmeras alterações em todos os aspectos da vida social. A própria educação é desvinculada do seu sentido fundamental, ontológico, pois ela é impossibilitada, nessa forma de organização social, de garantir a apropriação, pelos indivíduos, daqueles conhecimentos, habilidades, valores e, comportamentos produzidos historicamente e que lhes permitem a participação consciente no processo social. Nas palavras de Tonet (2011, p.142):

Como consequência dessa profunda transformação no processo de trabalho, todos os aspectos da vida social sofrerão enormes mudanças. As atividades humanas já existentes serão modificadas e outras surgirão para fazer frente a novas exigências. No caso da educação, ela será “privatizada”, vale dizer, organizada para atender a reprodução da sociedade de modo a privilegiar os interesses das classes dominantes. Uma forma de educação para aqueles que realizam o trabalho manual e que são as classes exploradas e dominadas (a ampla maioria). Outra forma para aqueles que realizam o trabalho intelectual e que fazem parte das classes exploradoras e dominantes (uma pequena minoria).

Vale dizer que, de um caráter de conservação do patrimônio humano historicamente produzido e que fundamentalmente colabore para a reprodução do ser social, a educação, na forma histórica capitalista, é definida pelas necessidades de reprodução do capital, pelo caráter em grande medida negativo, de mercadoria.

Essa característica da educação capitalista é resultado do processo de desenvolvimento de complexos sociais utilizados como extensões da dominação burguesa, desse modo, se apresentam como instrumentos que tendem a subverter seus pressupostos ideológicos sobre a fragmentada massa de indivíduos para garantir a perpetuação do capital. Em uma análise mais ampla,

Toda sociedade demanda dos seus próprios membros uma dada massa de conhecimentos, habilidades, modos de comportamento, etc; contudo, duração, etc. da educação em sentido estrito são consequências das necessidades sociais surgidas. (LUKÁCS, 1981, p.153 apud TONET, 2011, p.141).

Dessa forma, insistimos, que a educação, na forma de sociabilidade capitalista, é organizada para atender aos interesses da classe dominante. Portanto, ela segrega, na medida em que serve para “atender” a necessidade de divisão e formação entre aqueles que realizam o trabalho manual e que são explorados (a grande maioria) e os que realizam o trabalho intelectual, pertencentes à classe exploradora, dominante (a pequena maioria). (TONET, 2011).

Considerando que a educação é subordinada aos imperativos do capital e, desse modo, da divisão social do trabalho, não proporciona à todos uma igualdade de acesso, “[...] a igualdade nunca pode ultrapassar os âmbitos jurídico e político.”. (TONET, 2011, p.142). Por isso, destacamos, de acordo com Tonet (2011, p.142, grifo nosso), que “[...] *onde há divisão social do trabalho, onde há desigualdade social, exploração e dominação do homem pelo homem, é impossível uma educação voltada para a formação integral do ser humano.*”.

No caso das DCNs/10 traz-se a concepção de escola que possibilite a plena emancipação do indivíduo, atribuindo a ela uma hipercentralidade como uma espécie de *panaceia* para os problemas sociais. Sobre isso, o Parecer CNE/CEB nº 7/2010 destaca como uma das ideias-força das diretrizes:

II – o papel do Estado na garantia do direito à educação de qualidade, considerando que a educação, enquanto direito inalienável de todos os cidadãos, *é condição primeira para o exercício pleno dos direitos: humanos, tantos dos direitos sociais e econômicos quanto dos direitos civis e políticos.* (PARECER CNE/CEB nº 7/2010, p.3, grifo nosso).

Em outra passagem defende-se a ideia de que a cidadania contribui para garantir a harmonia social:

Em um contexto marcado pelo desenvolvimento de formas de exclusão cada vez mais sutis e humilhantes, *a cidadania aparece hoje como um promessa de sociabilidade, em que a escola precisa ampliar parte de suas funções, solicitando de seus agentes a função de mantenedores da paz nas relações sociais*, diante das formas cada vez mais amplas e destrutivas de violência. Nessa perspectiva e no cenário em que a escola de Educação Básica se insere e em que o professor e o estudante atuam, há que se perguntar: de que tipo de educação os homens e as mulheres dos próximos 20 anos necessitam, para participarem da construção desse mundo tão diverso? A que trabalho e a que cidadania se refere? Em outras palavras, que sociedade florescerá? *Por isso mesmo, a educação brasileira deve assumir o desafio de propor uma escola emancipadora e libertadora.* (PARECER CNE/CEB nº 7/2010, p.13, grifo nosso).

Embora as DCNs/10 abordem os problemas sociais, ficam limitadas à soluções remediadoras ou apenas a menções ao longo do texto. Vale ressaltar que termos como cidadania e democracia são tidos como a garantia da liberdade plena, são considerados como a expressão máxima de direitos, que atendem os interesses de todos. No entanto, é necessário salientar, segundo Tonet (2012, p.34), que:

Reconhecer as limitações intrínsecas da cidadania não significa, de modo nenhum, menosprezar a importância que ela teve e tem nos processos de autoconstrução do ser social. Significa apenas reconhecer que ela integra necessariamente – ainda que de modo contraditório e tensionado – a sociabilidade regida pelo capital. De modo que a cidadania, por mais plena que seja, jamais será sinônimo de liberdade plena.

Considerando que, a compra e venda da força de trabalho está na base da sociedade capitalista, a cidadania sempre contribuirá para o processo de desenvolvimento desse sistema, pois jamais irá superar a exploração do homem pelo homem. Por isso, a defesa de uma formação baseada no exercício da cidadania pressupõe um objetivo a ser atingido no interior da sociedade capitalista, sustentando sua reprodução e os antagonismos a ela pertencentes.

Está, pois, instaurada, no coração mesmo do ato que funda a sociabilidade do capital, a desigualdade social. A dimensão jurídico-política poderá, certamente, contribuir para impor-lhe limites, mas não para erradicá-la. *Nenhum aperfeiçoamento, melhoria, ampliação, correção ou conquista de direitos que compõem a cidadania poderá eliminar a raiz que produz a desigualdade social.* (TONET, 2012, p.34, grifo nosso).

A defesa do argumento da formação para a cidadania tem como limitações, por exemplo, a ideia de que por meio dela seria possível uma sociedade justa, livre, humana e, que os sujeitos teriam uma postura crítica, seriam sujeitos da história. (TONET, 2012). Como a cidadania faz parte da *emancipação política*, seria o mesmo que esperar uma transformação social a partir da mediação da política e, desse modo, desconsiderar as bases materiais da sociedade que impedem a emancipação humana, pela superação radical do capital.

Pelo caminho da agenda pós-moderna, as tentativas de legitimar tais argumentos se consolidam também nas políticas educacionais, uma vez que trazem à tona conceitos muito presentes na elaboração teórica de esquerda, inclusive na problemática da emancipação humana, sem ao menos conceituá-la, quanto mais refletir sobre ela. Isso fica evidente nas DCNs/10:

Nesse sentido, o Ensino Médio, como etapa responsável pela terminalidade do processo formativo da Educação Básica, deve se organizar para proporcionar ao estudante uma formação com base unitária, no sentido de um método de pensar e compreender as determinações da vida social e produtiva; que articule trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva da *emancipação humana*. (PARECER CNE/CEB nº 7/2010, p.35, grifo nosso).

Como foi tratada no capítulo primeiro, a questão da emancipação humana só é efetivamente possível como uma alternativa para além desta forma de sociabilidade, o que implica em uma nova forma de organização da produção da riqueza material, ou seja, pressupõe uma nova forma de organização do trabalho, na passagem da forma assalariada para a associada.

Para que isso seja possível, é necessário: a) o desenvolvimento de condições objetivas: elevado desenvolvimento das forças produtivas, que seja capaz de permitir a produção em abundância da riqueza material e a possibilidade de diminuição do tempo de trabalho, o que possibilitará aos homens o tempo livre necessário para a realização de atividades propriamente humanas; b) o desenvolvimento de condições subjetivas: elevado desenvolvimento das condições específicas na formação dos indivíduos, na formação da consciência indivíduo/gênero no intuito da construção de uma sociedade dignamente humana. (TONET, 2012, p.67).

As DCNs/10 não contribuem para uma formação para a emancipação humana, embora a coloque como uma questão importante na Educação Básica. Para que isso fosse possível, é fundamental a defesa da necessidade histórica da superação do capital. Contudo, as DCNs/10, essencialmente, reproduzem os fundamentos da agenda pós-moderna que se constitui como uma ideologia que contribui para perpetuar a lógica do capital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas em geral se constituem a partir de múltiplas relações, interesses, contradições e antagonismos que fazem parte da realidade social.

A análise de uma política educacional que se pautar pelo referencial teórico marxista, devem considerar os postulados que fundamentam a materialidade social e, ainda, apreender a forma como ela está estruturada, os nexos causais, as relações sociais de produção que permeiam e incidem na formação humana e na produção do conhecimento.

A realização do presente estudo buscou evidenciar, a partir da lógica materialista dialética, a forma como a sociedade capitalista está estruturada, quais as implicações dessa organização para a formação humana, bem como os postulados teóricos que emergem das relações presentes nesse contexto e a forma como aparecem no campo da política educacional.

No primeiro capítulo, procuramos apreender, a partir das relações materiais da sociedade, o papel da educação no processo de formação humana, a partir da organização do sistema capitalista sob o tripé: capital, trabalho e Estado. Nosso propósito foi analisar a sobreposição das mediações de segunda ordem sobre a mediação primária, devido à reorganização do sistema de sociometabolismo do capital, marcado pela reestruturação produtiva. Desse modo, foi possível evidenciar que as mudanças no processo produtivo, ou seja, a flexibilização nos processos de produção tiveram direta influência na necessidade de formação de força de trabalho e, conseqüentemente, na formação humana. Por isso, a educação escolar ganhou centralidade e serviu (ainda serve) como instrumento mediador de legitimação do capital.

Além disso, procuramos destacar a primazia da categoria trabalho, responsável pela produção dos bens necessários para a existência humana, da qual emergem as outras atividades da realidade social, responsáveis pela reprodução do ser social. Nesse caso, essa constatação ontológica se deu pelo fato de, como salienta Tonet (2011, p.139), existir entre o trabalho e as outras atividades uma relação de: a) dependência ontológica; b) autonomia relativa; c) determinação recíproca. No primeiro caso, consiste na dependência que as outras atividades têm em relação ao trabalho, sendo esse o seu fundamento, a mediação primária. No segundo, pelo fato de que cada atividade humana desempenha uma função que não

deriva mecanicamente de sua relação com o trabalho. E, no terceiro caso, pela relação interdependente de todas as atividades humanas, inclusive o trabalho.

A partir disso, a educação escolar se constitui como uma importante mediação para a formação dos indivíduos, a qual possui, sobretudo, uma dependência ontológica em relação ao trabalho. Por isso, destacamos que na forma de sociabilidade capitalista, permeada por uma lógica de exploração, pelo do trabalho assalariado, a educação é organizada de modo assegurar a reprodução dos interesses da classe dominante, limitando a formação a essa condição.

Por isso, apontamos e defendemos o argumento de que para que a educação escolar e também a produção do conhecimento científico sejam, necessariamente, voltados para a formação humana, para a emancipação humana é preciso que aconteça a superação da forma de sociabilidade capitalista e da lógica do capital pelo desenvolvimento do trabalho associado. Sendo assim, este é o objetivo a ser vislumbrando e alcançado no horizonte, a possibilidade de construção de uma sociedade para além do capital.

No capítulo subsequente, a intenção de analisar o debate em relação à agenda pós-moderna, daqueles autores que defendem um núcleo de ideias que comungam com os pressupostos da agenda pós-moderna, bem como daqueles que fazem a crítica a eles, sobretudo os de orientação marxista. Dessa forma, a análise demonstrou que este conjunto de ideias foram sistematizadas, ao longo do século XX, a partir das transformações sociais, políticas, culturais e, principalmente, econômicas.

Através do estudo da agenda pós-moderna percebemos alguns fundamentos importantes: a) a incredulidade às metanarrativas e, desse modo, a instauração do relativismo e, por isso, a consideração da impossibilidade do conhecimento do real e defesa de que vivemos numa sociedade incerta; b) a exacerbação da subjetividade individualizada, através da desarticulação dos sujeitos nos diferentes grupos sociais; c) a negação do conhecimento objetivo e a defesa de um conhecimento subjetivo, legitimado pelos jogos de linguagem; d) o ceticismo epistemológico; e) a ênfase na cultura e na política pautada pelo discurso da formação cidadã e democrática, suprimindo o antagonismo de classes,

No terceiro capítulo, procurou-se evidenciar quais os fundamentos da agenda pós-moderna estão presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – DCNs/10. O estudo focalizou o processo de formulação

de tal legislação e teve com objeto o Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e a Resolução CNE/CEB nº 4/2010.

As análises realizadas demonstraram que o contexto de transformações provenientes da forma de reorganização do capital, sustentados pela e na ideologia da agenda pós-moderna, proporcionaram a adequação das políticas educacionais e, nesse caso das DCNs/10, como legitimação e reprodução do capital. Tais diretrizes se detiveram em questões limitadas, permeadas pela defesa do controle cívico e democrático, atribuindo à educação “superpoderes”, como meio de superação dos problemas da sociedade contemporânea.

Os pressupostos de tal agenda permanecem quase que intocáveis nas pesquisas educacionais (MORAES, 2009), avançam e são incorporados para o campo da política educacional de maneira subversiva. Dos quais carregam três princípios básicos: a) o fundamento de naturalização do capital, o qual significa o entendimento de imutabilidade das relações e estruturas sociais existentes; b) o princípio de atomismo social, que caracteriza a sociedade por uma simples agregação de indivíduos e, também, de diferentes grupos sociais; c) o princípio de afirmação abstrata de valores emancipatórios, o qual condiz a descrição dos valores como entidades absolutas e subjetivas, desvinculadas da práxis social. (MEDEIROS, 2004, p.31 apud MORAES, 2009, p.590).

A influência da agenda pós-moderna nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – DCNs/10 demonstraram que elas estão estreitamente ligadas à necessidade de reprodução do capital. As DCNs/10 indicam a incapacidade de conhecimento do real e procuram deter-se em análises da realidade no patamar fenomênico, além disso, apresentam uma certa hipercentralidade da subjetividade, da cultura e da política. Desse modo, a constituição dos diferentes grupos sociais alavancaram a defesa de uma possível emancipação por meio da cidadania e da democracia. Há, ainda, o argumento que atribui centralidade à escola, como instituição capaz de realizar a transformação social. No entanto, a limitação dessa compreensão, isto é, da educação escolar como fator principal para a transformação, reside no fato de que há uma dependência estrutural à base material da sociedade e, por isso, ela está fadada a ações limitadas e remediadoras.

De fato, não estamos retirando a importância da definição de Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – DCNs/10, as quais têm por

objetivo a organização do sistema nacional ensino. Desde a década de 1990, houveram avanços no que diz respeito ao acesso, a universalização e a inclusão de demandas sociais importantes. No entanto, é necessário ressaltar os limites da educação escolar no processo de superação do capital, das mazelas sociais, da desigualdade e antagonismo de classe, das práticas desumanizadoras que impedem sequer o acesso à condições mínimas de sobrevivência. Ao mesmo tempo, torna-se necessário problematizar as possibilidades da educação escolar se desenvolver a partir de parâmetros que tenham como horizonte a emancipação humana.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ANDERSON, P. **As origens da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

ANTUNES, C. S. **Trabalho, alienação e emancipação**: a educação em Mészáros. 2010, [s.n.]. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Os sentidos do trabalho**: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2006.

BITTAR, M.; FERREIRA, JR. A. História, epistemologia marxista e pesquisa educacional brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n.107, p.489-511, maio./ago. 2009.

BRASIL. BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 1998.

_____. **Lei de nº 4024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961.

_____. **Lei de nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

_____. **Parecer CEB nº 04/98, de 29 de janeiro de 1998**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, DF: Presidência da República, 1998.

_____. **Parecer CEB nº 15/98, de 01 de junho de 1998**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: Presidência da República, 1998.

_____. **Resolução CEB nº 02/98, de 07 de abril de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, DF: Presidência da República, 1998.

_____. **Resolução CEB nº 03/98, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: Presidência da República, 1998.

_____. **Parecer CEB nº 22/98, de 17 de dezembro de 1998.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Presidência da República, 1998.

_____. **Resolução CEB nº 01/99, de 07 de abril de 1999.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Presidência da República, 1999.

_____. Ministério da Educação. **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica.** Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/subsidios_dcn.pdf. Acesso em set. 2013.

_____. **Parecer CEB nº 20/2009, de 11 de novembro de 2009.** Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Presidência da República, 2009.

_____. **Resolução nº 05/2009, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Presidência da República, 2009.

_____. **Parecer CEB nº 7/2010, de 07 de abril.** Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2010.

_____. **Parecer CEB nº 11/2010, de 07 de julho de 2010.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF: Presidência da República, 2010.

_____. **Resolução nº 4/2010, de 13 de julho.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2010.

_____. **Resolução nº 7/2010, de 14 de dezembro de 2010.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF: Presidência da República, 2010.

_____. **Parecer CEB nº 5/2011, de 04 de maio de 2011.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: Presidência da República, 2011.

_____. **Resolução nº 2/2012, de 30 de janeiro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: Presidência da República, 2012.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

CARNOY, M. **Educação, economia e Estado: base e superestrutura relações e mediações.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. **Estado e teoria política.** 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1988.

CARVALHO, S. R. **Políticas neoliberais e educação pós-moderna no ensino paulista**. 2010, 133f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010.

CARVALHO, F. X.; NOMA, A. K. Políticas públicas para a juventude na perspectiva neoliberal: a centralidade da educação. **Roteiro**, Joaçaba, v.36, n.1, p.167-186, jan./jun. 2011.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista**: categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

DELLA FONTE, S. S. **As fontes heideggerianas do pensamento pós-moderno**. 2006, 225f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

_____. Agenda pós-moderna e neopositivismo: antípodas solidários. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.31, n.110, p. 35-56, jan./mar. 2010.

DIEHL, A. A. **Vinho velho em pipa nova**: o pós-modernismo e o fim da história. Passo Fundo: Ediupf, 1997.

DUARTE, N. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-graduação em Educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v.24, n.1, p.89-110, jan./jun. 2006.

EAGLETON, T. **As ilusões do pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____. Carta de Engels a Bloch. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Obras escolhidas**. São Paulo: Alfa-Omega, s.d. p.284-286.

EVANGELISTA, J. E. **Crise do marxismo e irracionalismo pós-moderno**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FAUSTINO, R. C. **Política educacional nos anos de 1990**: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena. 2006, 335f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

FREITAS, L. C. **Uma pós-modernidade de libertação**: reconstruindo as esperanças. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001. p.71-90.

GATTI, B. A. Pesquisa, educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.126, p. 595-608, set./dez. 2005.

GOERGEN, P. **Pós-modernidade, ética e educação**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GOMES, V. C. O ajuste das políticas educacionais às determinações do capital em crise: considerações iniciais sobre os rumos da América Latina. In: BERTOLDO, E.; MOREIRA, L. A. L.; JIMENEZ, S. (Orgs.). **Trabalho, educação e formação humana frente à necessidade histórica da revolução**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012. p.187-198.

GOUNET, T. **Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel**. São Paulo: Boitempo, 1999.

GRUPPI, L. **Tudo começou com Maquiavel: as concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci**. 11. ed. Porto Alegre: L&PM, 1986.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. 11. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

KAPLAN, E. A. **O mal-estar no pós-modernismo: teorias e práticas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

KUENZER, A. Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e a crise do trabalho: perspectivas para final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p.55-75.

_____. As relações entre conhecimento tácito e conhecimento científico a partir da base microeletrônica: primeiras aproximações. **Educar em Revista**, Curitiba, v.21, n.2, p.43-69, 2003.

KUMAR, K. **Da sociedade pós-industrial à pós-moderna: as novas teorias sobre o mundo contemporâneo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

LÊNIN, V. I. **O Estado e a revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

LESSA, S. **Lukács vida e obra**. 2006a. Disponível em: <http://www.sergiolessa.com/no_published/Lukcs_Vida_Obra000.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2012.

_____. **A centralidade ontológica do trabalho em Lukács**. 2006b. Disponível em: <http://www.sergiolessa.com/artigos_92_96/centralidadetrab_1996.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2012.

_____. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Para compreender a ontologia de Lukács**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2012.

LESSA, S.; TONET, I. **Proletariado e sujeito revolucionário**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

_____. **Introdução à filosofia de Marx**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011

LOMBARDI, J. C. Algumas questões sobre educação e ensino em Marx e Engels. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 347-366, abr./2011.

LUKÁCS, G. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível. São Paulo: Boitempo, 2010.

LYOTARD, J. F. **A condição pós-moderna**. 9. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

MARX, K. **A questão judaica**. 2. ed. São Paulo: Moraes, 1991.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **O capital**: crítica da economia política. Livro. 1. 21. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. v.1.

_____. **O capital**: crítica da economia política. Livro. 1. 20. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.v.2.

_____. **Glosas críticas marginais ao artigo “O rei da Prússia e a reforma social”, de um prussiano**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____. **O capital**: crítica da economia política. Livro. 1. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MASSON, G. **Políticas de formação de professores**: as influências do neopragmatismo da agenda-pós-moderna. 2009, 245f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

_____. Das teorias modernas de Estado à crítica da legitimação político-ideológica na organização social capitalista. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 44, n.1, p.69-95, abr./2010.

_____. As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: ANPED SUL - SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012.p.1-13. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/966/126>>. Acesso em: 15 jul. 2013.

MELO, A. **O projeto pedagógico da Confederação Nacional da Indústria para a educação básica nos anos 2000**. 2010, 260f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2002.

_____. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **Estrutura social e formas de consciência II: a dialética da estrutura e da história**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MORAES, M. C. M. Os “pós-ismos” e outras querelas ideológicas. **Perspectiva**, Florianópolis, v.14 n. 25, p. 45-59, jan./jun. 1996.

_____. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v.14, n.01, p.07-25. 2001.

_____. Recuo da teoria. In: _____. (Org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.151-167.

_____. “A teoria tem consequências”: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p.585-607, maio/ago. 2009.

MORAES, M. C. M. de; TORRIGLIA, P. L. Educação light, que palpite infeliz! Indagações sobre as propostas do MEC para a formação de professores. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 51-59, jul./dez. 2000.

NASCIMENTO, A. Modernismo e discursos pós-modernos no Brasil. **Impulso**, Piracicaba, v. 12, n. 29, p.169-186, 2001.

NETTO, J. P. O Materialismo Histórico como instrumento de análise das políticas sociais. In: NOGUEIRA, F. M. G.; RIZZOTTO, M. L. F. (Orgs.). **Estado e políticas sociais: Brasil – Paraná**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2003. p.11-28.

PANIAGO, M. C. S. O controle do capital: uma impossibilidade objetiva. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 64, ano XXI, p.5-33, nov. 2000.

_____. **Capital e trabalho – uma relação de subordinação hierárquica incontornável e incontrolável**. 2002. Disponível em: <http://www.cristinapaniago.com/Textos_bak/Capital_e_Trabalho.rar>. Acesso em: 17 de julho de 2012.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Caderno de Expectativas de aprendizagem**. Curitiba, PR: Governo do Estado do Paraná, 2012.

PINTO, G. A. **A organização do trabalho no século 20: Taylorismo, Fordismo e Toyotismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

PRIEB, S. **O trabalho à beira do abismo: Uma crítica marxista à tese do fim da centralidade do trabalho**. Ijuí: Unijuí, 2005.

ROSENMAN, M. R. **El pensamiento sistémico los orígenes del social conformismo**. Cidade do México: SigloVeintiuno, 2003.

SANFELICE, J. S. Pós-modernidade, globalização e educação. IN: LOMBARDI, J. C. (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2009.

SANTOS, J. S. **Neoconservadorismo pós-moderno e serviço social brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, A. L. F.; AZEVEDO, J. M. L. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.14, n.42, p.534-605, set./dez. 2009.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

SBARDELOTTO, V. S. **As diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental – 1998 (DCNs/98) e o multiculturalismo como expressão do pensamento pós-moderno em educação**. 2009, 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2009.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina, 2007.

SILVA, M. Educação, modernidade e pós-modernidade. **Perspectiva**, Florianópolis, v.10, n.18, p.61-76, 1992.

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005. Disponível em: <<http://www.ivotonet.xpg.com.br>>. Acesso em: 03 de ago. de 2012.

_____. **Educação contra o capital**. Maceió: EDUFAL, 2007.

_____. Educação e ontologia marxiana. **HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p.135-145, abr. 2011.

_____. **Educação contra o capital**. 2. ed. rev. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

_____. **Método científico: uma abordagem ontológica**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

TONET, I; NASCIMENTO, A. **Descaminhos da esquerda:** da centralidade do trabalho à centralidade da política. 2009. Disponível em: <<http://www.ivotonet.xpg.com.br>>. Acesso em: 11 jul. 2012.

TORRIGLIA, P. L. **A formação docente no contexto histórico-político das reformas educacionais no Brasil e na Argentina.** 2004, 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

TUMOLO, P. S. Trabalho, ciência e reprodução do capital. In: BERTOLDO, E.; MOREIRA, L. A. L.; JIMENEZ, S. (Orgs.). **Trabalho, educação e formação humana frente à necessidade histórica da revolução.** São Paulo: Instituto Lukács, 2012. p.157-161.

_____. Trabalho, alienação estranhamento: visitando novamente os “manuscritos” de Marx. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/inicio.htm>>. Acesso em: 18 mar. 2013.

VERÍSSIMO, M. R. A. M. Os desafios da pós-modernidade à pedagogia. **Ensino em Re-vista**, Uberlândia, v. 5, n.1, p.23-44, jul./jun. 1997.

VIEIRA, E. F.; VIEIRA, M. M. F. **A dialética da pós-modernidade:** a sociedade em transformação. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

WOOD, E. M. O que é agenda “pós-moderna”? In: WOOD, E. M.; FOSTER, J. B. (Orgs.). **Em defesa da história:** Marxismo e pós-modernismo. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. p.7-22.

ZANARDINI, I. M. S. **A ideologia da pós-modernidade e a política de gestão educacional brasileira.** 2006, [s.n.]. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

**APÊNDICE A – Relação Bibliográfica: Referências de teses e dissertações
sobre agenda pós-moderna e educação (1994-2011)**

Relação Bibliográfica: Referências de teses e dissertações sobre agenda pós-moderna e educação (1994-2011)

ABREU, G. A. **A deserção da história: o pós-modernismo e o neoliberalismo como armas ideológicas do capitalismo global - Um mal estar mais que uma ruptura.** 2009, [s.n.]. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

ALMEIDA, F. Q. **Com rorty, contra rorty: uma redescrição da agenda pós-moderna em educação.** 2009, 204f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

ALMEIDA, J. B. **Educação ao longo de toda a vida: uma proposta de educação pós-moderna: trabalho e conhecimento como forças produtivas do capital.** 2007, 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

AZEVEDO, J. M. **Cidade(s) na janela pós-moderna: um olhar sobre os álbuns fotográficos virtuais de Porto Alegre.** 2010, 289f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2010.

BERTASSONI, S. B. **O educador e a complexidade do conhecer na pós-modernidade: algumas articulações entre o ensinar e o aprender.** 2003, 91f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2003.

BORN, R. **A construção dos saberes de gestores estratégicos: possibilidades na pós-modernidade.** 2009, 242f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

BRANÇAM, G. S. **As questões da condição pós-moderna e a formação do terapeuta ocupacional: o caso da universidade de Sorocaba.** 2003, 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2003.

COELHO, R. S. **Estruturas Interativas e o sintoma da pós-modernidade.** 2001, 100f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2001.

CARVALHO, S. R. **Políticas neoliberais e educação pós-moderna no ensino paulista.** 2010, 133f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010.

DELLA FONTE, S. S. **As fontes heideggerianas do pensamento pós-moderno.** 2006, 225f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

FARIA, L. R. A. **As orientações educativas contra-hegemônicas das décadas de 1980 e 1990 e os rebatimentos pós-modernos na didática a partir da visão de estudiosos.** 2011, 342f. Tese (Doutorado em Educação. – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

FAUSTINO, R. C. **Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena**. 2006, 335f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

FERNANDES, U. **O currículo na encruzilhada pós-moderna: um estudo de caso de uma escola pública paulistana**. 2007, 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

FERNSTERSEIFER, P. E. **A educação física na crise da modernidade**. 1999, [s.n.]. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

FERREIRA, D. P. **Os olhares do olhar: disciplinarização ou desdisciplinarização da arte em tempos "pós-modernos"**. 2002, [s.n.]. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas, 2002.

FERREIRA, M. O. L. **As controvérsias da pós-modernidade e os descaminhos da educação (o marxismo e a resistência da pedagogia do trabalho)**. 2001, 189f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.

FERREIRA, R. **Educação escolar indígena e etnomatemática: a pluralidade de um encontro na tragédia pós-moderna**. 2005, 244f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

FONTES, A. C. C. **Multiculturalismo crítico e transformação social: uma possível experiência**. 2008, [s.n.]. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

FONTES, O. L. **A educação biomédica em transição conceitual: um enfoque pós-moderno**. 1997, 265f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1997.

GIOVANELLA, M. C. N. M. **O multiculturalismo: a sala de aula e a formação docente**. 2009, [s.n.]. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2009.

GONÇALVES, E. A. N. **Educação e neopragmatismo: a questão da verdade em Richard Rorty e suas repercussões no campo da educação**. 2009, 273f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

JANOARIO, R. S. **Gestão multicultural em educação**. 2008, 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

LIMA, J. F. L. **A educação, o cenário da pós-modernidade e a questão da normatividade do discurso pedagógico**. 2009, 209f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

LOPES, P. E. V. P. **Políticas públicas em educação e o ideário neoliberal e pós-moderno:** a ciência geográfica como instrumento crítico de análise da conjuntura contemporânea. 2008, 195f. Tese (Doutorado em Educação escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2008.

MACHI, M. **Do papiro de Rhind ao pós-moderno:** o que ainda permanece em Geometria. 2001, 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2001.

MARCOLAN JR, A. **Pós-modernidade e corpo:** a educação física escolar na sociedade de consumo. 2005, 102f. Dissertação (Mestrado em Educação). – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2005.

MARIANO, A. L. S. **A pesquisa sobre formação de professores e multiculturalismo no Brasil:** tendências e desafios. 2009, 169f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

MARINHO, C. M. **Pensamento pós-moderno e educação na crise estrutural do capital.** 2008, 287f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

MASSON, G. **Políticas de formação de professores:** as influências do neopragmatismo da agenda pós-moderna. 2009, 245f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

MENDONÇA, M. C. **Currículo Pós-Moderno:** contribuições epistemológicas de Lyotard para uma abordagem crítica. 2009, 210f. Dissertação (Mestrado em Educação e contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2009.

MILANI, D. R. C. **As injunções da pós-modernidade nas dimensões da cultura escolar.** 2006, 120f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2006.

MOMO, M. **Mídia e consumo na produção de uma infância pós-moderna que vai à escola.** 2007, 346f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

NETO, P. R. O. **Aspectos do trabalho na pós-modernidade:** influências da sociologia do trabalho clássico nas concepções de qualificação profissional da produção no âmbito das ciências humanas no período de 1993-1997. 1999, 252f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

OLIVEIRA, L. J. P. **A Paisagem Pós-Moderna:** em torno do professor. 1999, 243f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

OLIVEIRA, M. A. **As bases filosóficas e epistemológicas de alguns projetos de educação do campo:** do pretendido marxismo à aproximação ao ecletismo pós-moderno. 2008, 481f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

OLIVEIRA, S. M. **Multiculturalismo e Educação na área rural de Roraima.** 2004, 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2004.

PAES, M. C. L. R. **A ética e os valores da pós-modernidade e o cotidiano escolar.** 2007, 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2007.

PEIXOTO, M. G. **Pós-modernidade:** questões sobre a democracia. 1997, 190f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 1997.

PEREIRA, C. R. D. **Similitudes entre espaços e tempos:** educação e trabalho na Baixa Idade Média e Pós-Modernidade. 2003, 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2003.

PIEMONTE, M. E. S. **Narcotráfico:** cultura e construção da subjetividade nas sociedades pós-modernas. 2000, 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

PORTES, L. A. F. **Alfabetização e letramento:** questões complementares à caracterização do sujeito da alfabetização na pós-modernidade. 2005, 179f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2005.

PRADO, F. L. **Pós-modernidade, Educação e Trabalho:** usando Matrícula por Disciplina como Forma de Organização Curricular. 2001, 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

RIGO, N. M. **O projeto político-pedagógico nas fronteiras da modernidade e da pós-modernidade.** 2005, 115f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2005.

ROMERO, P. R. S. **Educação e pós-modernidade:** vozes de indisciplina escolar em uma escola da rede pública de Sorocaba/SP. 2006, 98f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2006.

SÁ, R. M. S. **Ensino da arte na educação municipal de Uberlândia:** potencialidades e silenciamentos no campo do multiculturalismo. 2007, 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

SANDRINI, M. **Religiosidade e educação no contexto da pós-modernidade:** da ambivalência da fixação e da flutuação à aporia do amor. 2007, 239f. Tese

(Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SANTOS, A. R. T. **Lições de dança no baile da pós-modernidade: corpos (des)governados na mídia.** 2009, 264f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SANTOS, F. A. L. **A condição pós-moderna e a filosofia da educação: uma contribuição de Jean-François Lyotard.** 2001, 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2001.

SBARDELOTTO, V. S. **As diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental – 1998 (DCNs/98) e o multiculturalismo como expressão do pensamento pós-moderno em educação.** 2009, 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2009.

SCHULZ, G. N. L. **Nietzsche e a educação: uma perspectiva de transvaloração para a pós-modernidade.** 2003, 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2003.

SILVA, E. **Conhecimento, educação e currículo no mundo tecno-científico ou pós-moderno.** 1999, 196f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

SILVA, M. **Pedagogia Adventista, Modernidade e Pós-Modernidade.** 2001, 184f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2001.

SILVA, S. P. **Modernidade/pós-modernidade e educação no contexto do capitalismo tardio.** 2010, 229f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

SILVA, R. R. **A concepção de trabalho entre adolescentes no contexto do pós-modernismo.** 1995, 109f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1995.

SIQUEIRA, S. H. G. **Pós-modernidade, Educação e o Ensino de História.** 1994, 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1994.

SOARES, J. R. **O neopragmatismo como eixo (des)estruturante na educação contemporânea.** 2007, 180f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

SOUZA, L. C. **Ideologia pós-moderna e educação física: uma análise teórico-crítica.** 2006, [s.n.]. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

STEMMER, M. R. G. S. **Educação infantil e pós-modernismo: a abordagem Reggio Emilia**. 2006, 182f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

TIGRE, M. G. E. S. **Formação de professores, violência na escola, pós-modernidade, representações sociais, crise na escola**. 2002, [s.n.]. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2002.

TONGU, E. D. **O ciberespaço como ambiente interativo de aprendizagem na educação da pós-modernidade**. 2003, 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2003.

VEGA, E. H. T. **As competências do professor de educação física na pós-modernidade: da realidade para a utopia**. 2002, 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

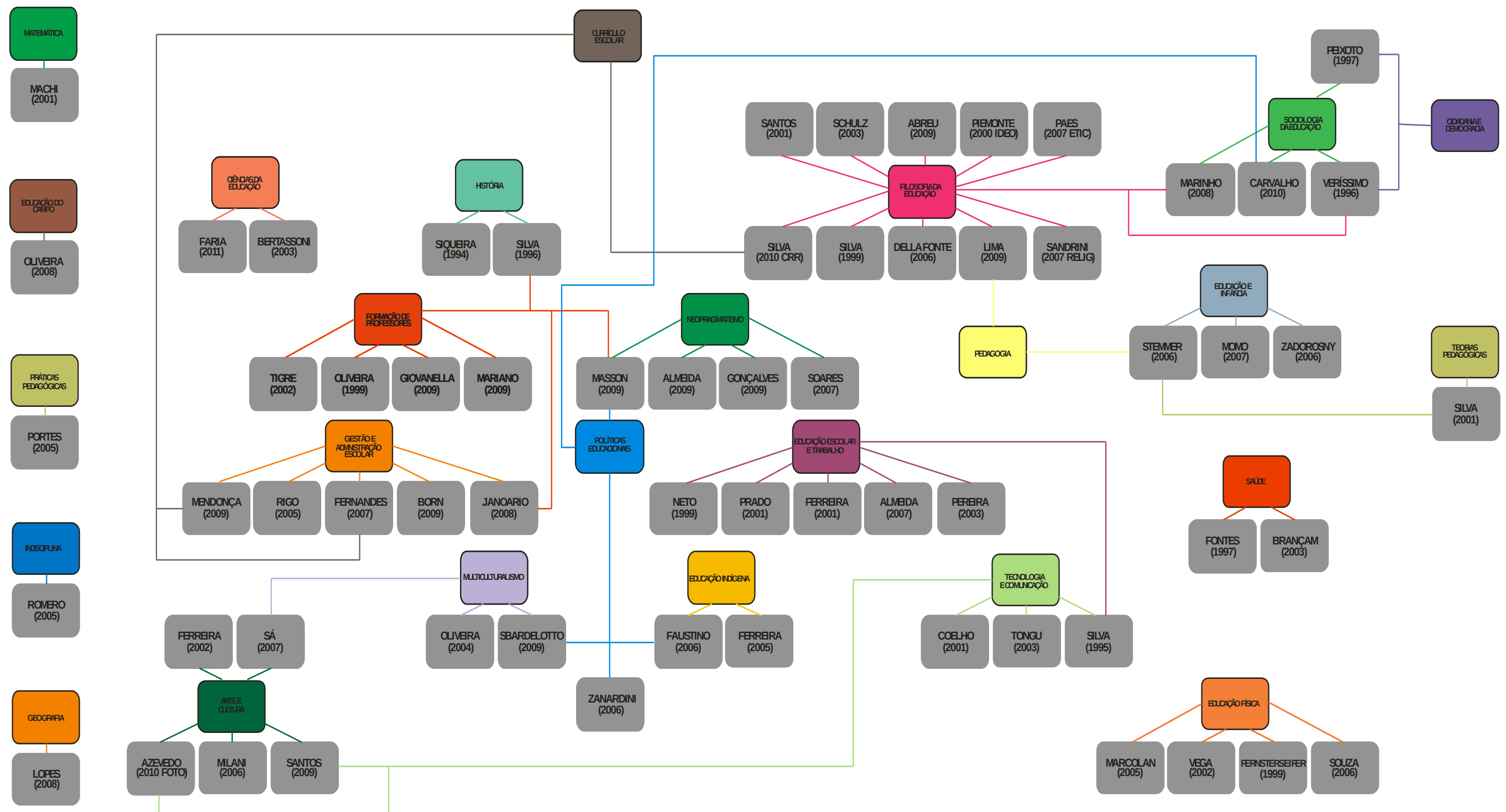
VERÍSSIMO, M. R. A. M. **Educação e cidadania na pós-modernidade**. 1996, 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1996.

ZADOROSNY, K. J. A. S. **A infância da pós-modernidade e o projeto moderno inconcluso**. 2006, 329f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

ZANARDINI, I. M. S. **A ideologia da pós-modernidade e a política de gestão educacional brasileira**. 2006, [s.n.]. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

APÊNDICE B – Figura 1: Mapa com a relação de trabalhos publicados divididos por áreas-temáticas

Figura 1: Mapa com a relação de trabalhos publicados divididos por áreas-temáticas



Fonte: Organizado pelo autor.